

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zážitek ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ

Experience in teaching Czech language at lower-secondary school

Bc. Petra Dohunová

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk — základy společenských věd

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Zážitek ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 29. června 2016

.....

podpis

Děkuji PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D. za pomoc, podnětné připomínky a odborné vedení.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Zážitek ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ* se zabývá možnostmi implementace zážitkových postupů do výuky českého jazyka a literatury. Práce se soustředí jednak na teoretické vymezení problematiky (stručné shrnutí historie, představení principů a metod zážitkového učení se zaměřením na praktické využití ve výuce českého jazyka), jednak na představení konkrétních aktivit založených na postupech zážitkového učení. Jednotlivé aktivity se věnují vyučování slohu a komunikace, s důrazem na rozvoj v oblasti písemné a ústní slohové kompetence, pragmatických aspektů v komunikaci a uvědomělé osvojování poznatků z oblasti syntaxe, lexikologie a sémantiky. Na základě zkušeností s uvedením aktivit v 6. ročníku ZŠ opodstatňujeme význam zážitku ve výuce češtiny. Docházíme tak ke zjištění, že zážitek by mohl nalézt uplatnění na poli didaktiky českého jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

český jazyk, zážitková pedagogika, zážitek, komunikační a slohová výchova, základní škola, 2. stupeň

ABSTRACT

The thesis *Experience in teaching Czech language at lower-secondary school* is focused on the implementation of experiential learning into the Czech language teaching. The thesis consists of two parts. The theoretical part describes the main principles and methods of experiential learning and their use in the context of the Czech language teaching. The practical part presents actual lesson plans, in which principles and methods are used. The lesson plans are focused on teaching communication and acquiring active knowledge of Czech syntax, lexicology and semantics. Based on the experience of implementing of activities in teaching Czech language at the 6th grade of lower-secondary school, the author of the thesis explains importance of the experience in Czech language teaching. The results show the experience could be used effectively in the Czech teaching methodology.

KEYWORDS

Czech language, experiential learning, experience, communication, lower-secondary school

Obsah

1	Úvod	6
2	TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1	Zážitková pedagogika	8
2.1.1	Vymezení základních pojmů	8
2.1.2	Tradice zážitkové pedagogiky	9
2.1.3	Principy zážitkového učení	11
2.1.4	Motivace a reflexe v zážitkovém učení	17
2.1.5	Postavení učitele a žáka v zážitkovém učení	19
2.1.6	Charakteristika metod zážitkového učení	20
2.1.7	Didaktický potenciál zážitku	25
2.1.8	Limity zážitkového učení	25
2.2	Český jazyk v kontextu zážitkové pedagogiky	26
2.2.1	Možnosti využití zážitkové pedagogiky ve výuce českého jazyka	29
2.3	Kurikulární ukotvení	32
3	PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1	Větné členy	35
3.2	Jak mluvíme?	41
3.3	Pravidla diskuze	49
3.4	Inzerát	55
3.5	Cesta z nesnází	58
3.6	Jak uvařit čaj?	62
3.7	Diagram beze slov	64
4	ZÁVĚR	69
5	Seznam použitých informačních zdrojů	70
6	Seznam příloh	74

1 Úvod

Existuje staré čínské přísloví, které praví: *řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já pochopím*. Jeho výklad lze uplatnit v edukačním procesu. Pokud tedy žák pouze poslouchá a nevynakládá žádnou vlastní aktivitu, není učením příliš zasažen, jestliže žák má možnost si poznatek utřídit ve svém vlastním myšlení, dává si poznatek do souvislostí. Ovšem pokud navíc projeví vlastní zájem a vynaloží aktivitu, stává se motivován pro poznatek, který chápe v celé jeho šíři a má možnost ho dále využít v budoucí praxi, protože ho skutečně pochopil.

Podobně funguje i lidská paměť. Je totiž rozdíl, pokud něco slyšíme, vidíme nebo zažijeme, v tom, jak jsme schopní si poznatek následně vybavit. Výzkum IBM a UK Post Office (cit. podle Svatoš, Lebeda, 2005, str. 17) uvádí ne příliš překvapivé závěry: po třech týdnech si z poznatku pamatujeme 70 %, pokud byl sdílen ústně, 72 % pokud byl viděn (s využitím ukázky) a celých 85 % si z poznatku pamatujeme ve chvíli, kdy ho zažijeme. Rozdíly mezi výsledky nejsou příliš velké, nicméně podstatný rozdíl nastane po třech měsících, protože v té chvíli si z informace pouze slyšené pamatujeme pouhých 10 % a z poznatku, ve kterém byla použita vizuální ukázka, jen 32 %. Z prožitého poznatku si po třech měsících budeme pamatovat 65 %, což je více než šestkrát tolik než z poznatku, který jsme pouze slyšeli. Jak toto můžeme převést do školního prostředí? Žáci si po uplynutí delší doby pamatují daleko méně z výuky, kde byli pouhými recipienty do výuky nezasahujících. Naopak si žáci pamatují daleko více z takových vyučovacích hodin, které od nich vyžadují aktivní zapojení při výuce.

Pokud tedy cílíme ve vzdělávání na uvědomělé osvojování poznatků a jejich využitelnost v praxi, není možné žáky vyčleňovat z tohoto procesu, nýbrž je nutné aktivně je do něj zapojovat.

Vyučování češtině se potýká s problémy a kritickými místy, z nichž některé, byť jsou známé poměrně dlouho, jsou stále aktuální. K takovým problémům mj. patří nízká oblíbenost předmětu ČJL, zhoršování komunikačních dovedností žáka, nevhodné užívání některých metod, automatizace a nevhodná strukturace učiva a zmechanizovaná aplikace poznatků (srov. Pavelková et al., 2010; Štěpáník & Chvál, 2016; přednáška Štěpáníka na téma *Žákovský prekoncept jako konstituující prvek výuky českého jazyka* konaná dne 18. května 2016 na PedF UK). Štěpáník (2016) vysvětluje, že příčiny těchto neblahých výsledků jsou různé, poukazuje však na velký vliv používaných postupů ve výuce. Didaktika českého jazyka hledá způsoby, jak tato kritická místa a problémy eliminovat. Autor zmiňuje, že je důležité hledat takové postupy, které se z oborového hlediska budou zaměřovat na sémantický a komunikační akcent a z didaktického hlediska na akcent aktivizační a praktický. Jak bude vysvětleno dále v textu, dle našeho názoru jedním z možných řešení některých problémů může být zážitkové učení.

Cílem této práce tedy je:

- představit zážitkovou pedagogiku, včetně nastínění její historie, základních principů a metod zážitkového učení,
- zmapovat možnosti zážitkového učení v předmětu ČJL a nastínit možnosti implementace zážitkových postupů ve výuce češtiny,
- na konkrétních aktivitách představit, jak lze se zážitkem pracovat v hodinách ČJL (v 6. ročníku ZŠ).

Práce je rozdělena do dvou částí. První část shrnuje dosavadní poznání o zážitkové pedagogice vzhledem k vyučovacímu předmětu ČJL. Nejprve se zabýváme vymezením základních pojmů, především vymezení zážitku a zážitkového učení. Vysvětlujeme zásadní principy zážitkového učení a blíže se zabýváme motivací a reflexí a poznatky konfrontujeme s principy konstruktivismu. Přednosti zážitkového učení poté shrnujeme v didaktickém potenciálu, neopomíjíme kritická místa a limity zážitkového učení. Stěžejní kapitolou této části je vztah českého jazyka a zážitkového učení, ve které nastiňujeme možnosti implementace zážitkových postupů do výuky českého jazyka.

Praktická část pak sestává z námi navržených aktivit vycházejících z principů zážitkové pedagogiky. Propojujeme v ní poznatky uvedené v praktické části a ukazujeme, jak principy zážitkového učení fungují ve výuce češtiny na 2. stupni ZŠ a jak lze efektivně žáky motivovat k výuce předmětu ČJL. Naším cílem je představit žákům smysl učiva v praxi a dovést je k uvažování nad jeho významem; výrazně směřujeme k pragmaticko-funkčnímu hledisku výuky. Za každou aktivitou uvádíme seznam praktických poznámek, v nichž seznamujeme s průběhem aktivity v 6. ročníku ZŠ. Jedná se tedy o aktivity ověřené v praxi a následně reflektované. V těchto poznámkách také opodstatňujeme význam zážitku ve vyučování českého jazyka.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Zážitková pedagogika

V praxi se můžeme setkat s různými termíny, které označují téměř totéž: *výchova zážitkem*, *výchova prožitkem*, *zážitková pedagogika*, *prožitková pedagogika* či *reflexivně zkušeností učení* ad. Tyto termíny bývají zaměňovány mezi sebou (Jirásek, 2005). Naším cílem není hledat mezi těmito obory vnitřní rozdíly, vnímáme je jako disciplíny využívající zážitek jako prostředek vzdělávání, přičemž pojmy s termínem *výchova* chápeme jako praktické působení a pojmy s termínem *pedagogika* jako odborný teoretický základ. Učení je chápáno jako proces, ve kterém se předávají mj. poznatky, proto učení prostřednictvím zážitku můžeme nazvat *zážitkovým učením*. Jak už z názvů kapitol vyplývá, budeme využívat pojmu *zážitková pedagogika* pro teoretická vymezení a pojmu *zážitkové učení* pro praktické užití zážitku.

Principy zážitkové pedagogiky využívají některé vzdělávací organizace, např. ZDrSEM (kurz první pomoci zážitkem), výukové programy ve Velkém světě techniky v Ostravě nebo zážitkové hry a larpy spolku Rolling. To, že zpracovaný zážitek je vhodným prostředkem ke vzdělávání, zjistily také některé teambuildingové organizace (srov. Zahrádková, 2005; Hermochová, 2006).

2.1.1 Vymezení základních pojmů

Mezi základní pojmy zážitkové pedagogiky patří **zážitek**, **prožitek** a **zkušenost**. V českém prostředí je význam těchto pojmů rozkolísaný, protože pochází z označení *experience education*, kde *experience* označuje nejen zážitek a prožitek, ale i zkušenost. Jirásek (2005) pracuje s překladem *experience education* jako se zážitkovou pedagogikou, praktické působení bývá označováno jako *experiential learning*, překlad bývá taktéž rozkolísaný. Nehyba (2011, s. 1) uvádí, že v českém prostředí bývá tento pojem nejčastěji překládán jako *zážitkové učení*, přestože *pedagogika* směřuje u žáka k vytvoření zkušeností než k prožití zážitků, a proto by se pojem měl překládat jako *reflexivně zkušenostní učení*. Jak ale sám uvádí, terminologická rozkolísanost je značná a i my jsme si jí vědomi, nicméně, jak už bylo řečeno, není naším cílem terminologicky upevnit překlady. Nadále v této práci budeme využívat pojmů *zážitková pedagogika* a *zážitkové učení*.

Jirásek (2004) odlišuje sémantický význam slov zážitek a prožitek: „Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) [...] vyhrazujeme slovo **prožitek** (a proto také praktické působení jako ‚výchovu prožitkem‘). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako **zážitek** a teoretické postižení oboru jako ‚zážitkovou pedagogiku‘“ (Jirásek, 2004, s. 14). Prožitek tedy prožíváme při aktivitě, zážitkem se stává

zpětně. Zážitková pedagogika dále pracuje se zážitkem a cílenou reflexí jej proměňuje na **zkušenost**, kterou lze následně využít v praxi.

Obdobně zážitek pojímá Slavík (2001, s. 64), jenž dodává, že se jedná o „*osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách navracet*“. Každý si ovšem z prožité situace odnáší něco trochu jiného, protože to, jak člověk uchopí situaci, je jedinečné a neopakovatelné, a proto je zážitek vnímaný individuálně. Přestože prožijeme ve skupině stejnou hru, každý si z ní odnese trochu jiný zážitek (ibid.).

V této práci budeme vycházet z pojetí zážitku Jiráska a Slavíka: v zážitkovém učení zdůrazňujeme práci s prekoncepty; při aktivitě vzniká zážitek, posléze zkušenost, kterou mohou žáci využít ve svém praktickém životě. Zážitek je prostředkem vzdělávání, nikoliv cílem. V průběhu zážitkového učení žáci sami zjišťují využitelnost poznatků v praxi, neboť je používají.

Již z pedagogických cílů vyplývají tři základní aspekty vzdělávání, jež můžeme u žáků ovlivňovat: **znalosti, dovednosti a postoje** (Pelánek, 2008, s. 20). Klasické školství kladlo největší důraz na znalosti, a proto žák, který odříkal naučené poznatky, byl považován za úspěšného žáka (Maňák, 2003, s. 63). Nicméně tyto znalosti mu byly předkládány bez vnitřních souvislostí. Dovednosti se rozvíjejí nejrozličnějšími sporty či uměleckými činnostmi a postoje bývají ovlivňovány např. ekologickou výchovou, která vychází z výchovy v přírodě, kde dochází k ovlivňování pocitů. Zhruba uprostřed stojí zážitková pedagogika, která staví na dovednostech žáka, rozvíjí je a snaží se prostřednictvím zážitku ovlivnit postoje žáka a zároveň díky reflexi nacházet aplikaci znalostních poznatků v praxi (Pelánek, 2008).

2.1.2 Tradice zážitkové pedagogiky

Kořeny zážitkové pedagogiky je možné dohledat již v antice (myšlenka kalokagathie je aktuální i dnes) či v době osvícenství (Činčera, 2007), nicméně dominantní vliv na vznik zážitkové pedagogiky měl německý filozof **Kurt Hahn**, jenž „lčením zážitkem“ připravil pevnou půdu, na které mohla zážitková pedagogika stavět a rozvíjet se (Vážanský, 1992).

Hahn v této pedagogice viděl velký ochranný a léčebný potenciál, vypracoval příznaky „nemocí“ tehdejší doby, mezi které mj. patřilo následující: nedostatek svědomitosti, ješitnost, malá fantazie a nedostatečná kreativita, ochabnutí koncentrace, úpadek tělesné zdatnosti a iniciativy ad. Na základě léčebného potenciálu „zážitkové terapie“ doporučoval sociální sblížení, zvýšení pohybové aktivity, projekty (které pomáhají rozvíjet samostatnost a kreativní myšlení) a také lčení v přírodě s dopředu připraveným programem pro účastníky (Vážanský, 1992). Hahn tedy propojoval pohybové aktivity v přírodě se zážitkem tak, aby u účastníků kompenzoval jejich sociální nedostatky („nemoci“). Přestože Hahn pracoval na tomto projektu zhruba ve 40. letech 20. století, jím formulované nedostatky jsou aktuální i dnes nejen ve školním prostředí.

Později Hahn založil organizaci **Outward Bound**¹, z počátku sloužila za 2. světové války jako výcvikové místo britských námořníků, nyní slouží jako mezinárodní organizace rozvíjející zážitkovou pedagogiku v Anglii. Nabízí kurzy, které rozvíjejí fyzické i sociální dovednosti, např. kurzy poznání sebe sama, rozvíjení fyzické zdatnosti, týmové spolupráce, vedení a učení odpovědnosti. Cílí především na mládež různých kultur i politického nebo náboženského vyznání se snahou naučit je respektovat se, mít úctu k sobě samému, k druhým lidem i k přírodě. S filozofií Kurta Hahna se pojí citát vystihující jeho pojetí zážitku: „*There is more in us than we know. If we can be made to see it, perhaps for the rest of our lives we will be unwilling to settle for anything less*”². [Je v nás více, než si uvědomujeme, a kdyby nám někdo pomohl si to uvědomit, možná se až do konce života nespokojíme s ničím menším – překlad P. D.]

Pojetí Outward Bound inspirovalo mladé lidi i v jiných zemích, a proto začaly vznikat organizace, které (1) tuto koncepci buď přejímaly, nebo (2) pozměňovaly k obrazu svému. K prvním odkazům patří organizace Prázdninová škola Lipnice, která byla v roce 1991 přijata k Outward Bound společností (označení Outward Bound začalo být připisováno těm organizacím, které vyvíjely pedagogickou a zážitkovou činnost v přírodě), k druhému odkazu náleží společnost **Česká cesta**³, která na Outward Bound navazuje – pořádá kurzy teambuildingu, zaměřuje se tedy taktéž na výše zmíněné kvality (Prázdninová škola Lipnice byla spoluzakladatelem).

Česká cesta nebyla jedinou organizací inspirující se pojetím Outward Bound. Na počátku 70. let vznikla v USA organizace **Project Adventure**⁴, působící v oblasti zkušenostních programů (Hanuš & Chytilová, 2009). Protože cílem této organizace je začlenění zážitkové pedagogiky do školského systému, vytváří projekty a programy pro školy zaměřující se na rozvoj týmové spolupráce; jedním z takových programů je např. *Adventure in the Classroom*, který učí pedagogy vytvářet ve třídě takové prostředí, kde důvěra, respekt a zábava jsou základním principem učení, a proto se žák v tomto programu přirozeně začleňuje do edukačního procesu.

Co se týče kořenů zážitkové pedagogiky v dějinách české pedagogiky, prvky zážitku nacházíme již u **Jana Amose Komenského**, který ve svém celoživotním díle prosazoval především všestranný rozvoj osobnosti. Svým dílem *Škola na jevišti* vystoupil s **didaktickými hrami** vytvořenými pro děti, aby je naučil poznatky z nejrůznějších oblastí (Jůva, 2007). Zdůrazňoval úlohu her a hraní ve výuce, propojení teorie s praxí a jednotlivých vyučovacích předmětů a samostatné řešení problémů (Franc, Zounková & Martin, 2007). V podstatě se jedná o stále aktuální témata.

Již zmíněná **Prázdninová škola Lipnice**⁵ (zkráceně PŠL, vznik v roce 1977) patří k organizaci, která u nás vytvořila tradici zážitkové pedagogiky. Svými programy usiluje o všestranný rozvoj osobnosti (staví na ideálu kalokagathie z antického Řecka – jedná se o harmonii jak duše, tak i těla), připravuje rozmanité tematické kurzy (většinou víkendové či

¹ UK Outward Bound International. Dostupné z <<http://www.outwardbound.net/>>.

² USA Outward Bound. Dostupné z <<http://www.outwardbound.org/about-outward-bound/>>.

³ Webové stránky České cesty. Dostupné z <<http://www.ceskacesta.cz/>>.

⁴ Webové stránky Project Adventure. Dostupné z <<http://www.project-adventure.org/>>.

⁵ Webové stránky PŠL. Dostupné z <<http://www.psl.cz/>>.

týdenní), v nichž se účastníci mohou dozvědět mnohé o sobě samých, zjistit své fyzické nebo psychické limity a při tom všem zažít něco nového. Historii PŠL se věnují např. publikace *Učení zážitkem a hrou*⁶ a *Zlatý fond her II*⁷, a přestože má organizace v názvu „prázdniny“ a „Lipnici“, již dlouho se kurzy nekonají pouze v létě a jen v okolí Lipnice nad Sázavou. Dnes PŠL připravuje kurzy jak pro zájemce o nevšední zážitky, tak pro pedagogy, kteří mají zájem pracovat se zážitkem jako prostředkem vzdělávání (nabízejí kurz pro pedagogy *Metoda zážitkové pedagogiky – certifikovaný výcvik*⁸).

Přestože vznikly dvě organizace ve stejnou dobu, i když na jiném místě, obě pracují se zážitkem poněkud odlišně. Project Adventure pracuje se zážitkem v dlouhodobém měřítku, programy této organizace nejsou jednorázové, snaží se o postupný rozvoj svých účastníků, kdežto Prázdninová škola Lipnice vytváří programy jednorázové. Z těchto dvou pojetí lze vytáhnout to podstatné pro školní prostředí: vytvářet hry a aktivity takového rozsahu, aby se vešly do hodinové dotace školních předmětů, ale vytvářet je tak, aby byly vnitřně provázané – provázaností může být kupř. jeden společný dlouhodobý cíl ať už na úrovni klíčových kompetencí (např. naučit žáky spolupracovat ve skupině) nebo na úrovni obsahu (např. význam větných členů ve větě).

2.1.3 Principy zážitkového učení

Základních principů, na kterých zážitková pedagogika staví (mimo již zmíněného zážitku), je několik. My zde představíme především Kolbův cyklus učení, flow, ovlivňování komfortní zóny a princip dobrovolnosti.

Jak tedy zážitková pedagogika pracuje se zážitkem? Vychází z kognitivní psychologie a staví na zpracování zkušenosti podle čtyřstupňového **Kolbova cyklu učení**, který vychází z premisy, že člověk se naučí nejvíce vlastní zkušeností. Tento cyklus obsahuje čtyři na sebe navazující fáze (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 43):

1. **Konkrétní zkušenost** – Žákům je představena situace, hra, problém, který řeší. Tato část začíná od vysvětlení pravidel aktivity přes dotazy žáků až k samotnému plnění úkolu.
2. **Ohlédnutí a reflexe** – Po akci je třeba se ohlédnout zpátky za prožitým a okomentovat to. Tato fáze se zaměřuje na žákův popis vlastních emocí, jak se cítili při hře, zároveň popíše vlastními slovy průběh akce (především klíčových

⁶ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007.

⁷ HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2011.

⁸ Výcvik sestává z pěti dílčích metodických kurzů, každý je zaměřen na jiné téma a trvá celý víkend, během kterého se účastníci dozvědí nejen teoretický základ, ale také si vyzkouší některé hry v praxi jako účastníci. Tématy jsou (a) zážitková pedagogika v praxi, (b) hra – účastníci zjistí, jak hra funguje, na kterých principech staví, a strukturu hry, zároveň si hru vytvoří na základě cílové skupiny a vyzkouší si její uvedení, (c) reflexe – důraz je kladen na rozbor struktury hry, účastníci si vyzkouší hru rozebrat a zjistí, jak pracovat s reflexí, (d) dramaturgie zážitkové pedagogiky – kurz, který představí vztah mezi tématem a cílem, účastníci vytvoří vlastní kurz sestávající z několika her na základě cílové skupiny, pro kterou je kurz určen, (e) řízení psychického rizika – kurz, který se zabývá psychohygienou hráčů (prevence psychických poranění hráčů). Kurzy jsou akreditovány MŠMT.

Více informací viz <<http://www.psl.cz/metoda-zazitkove-pedagogiky-certifikovany-vycvik>>.

- momentů). Poté se plynule přechází ke kritickému zhodnocení vlastní práce, žáci proto hledají své silné a slabé stránky při akci (co se dařilo a naopak nedařilo).
3. **Zobecnění** – Celá akce vyústí v přemýšlení nad tím, co z toho, co prožili, je vhodné využít příště, či nikoliv, a zvláště kde lze podobný proces uplatnit.
 4. **Aktivní zkoušení** – Fáze, kde dochází k ověření formulovaných změn.

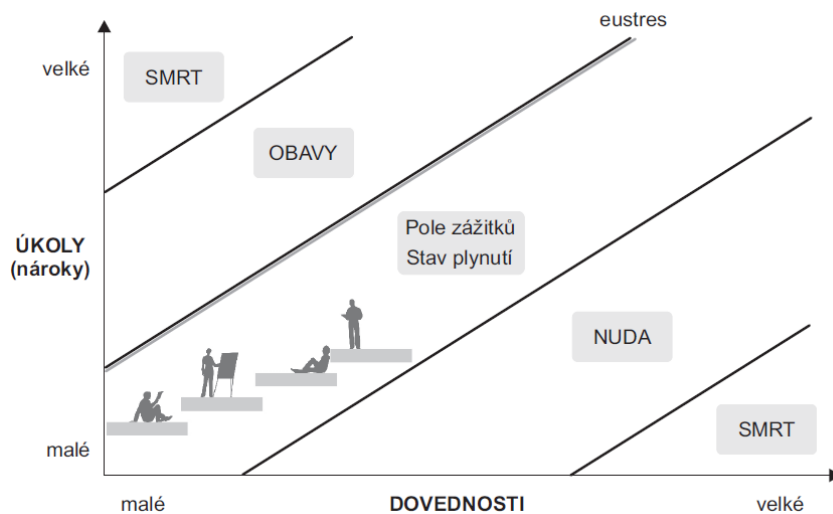


Obr. 1: Kolbův cyklus učení (Zdroj: Česká cesta, online)

Někdy bývá tento cyklus modifikovaný (srov. PŠL, Česká cesta), ale princip zůstává stejný: prvním bodem je *akce*, konkrétní zkušenost, kterou účastník akce prožívá. V námi připravených aktivitách uvedených v praktické části je tento bod popsán v postupu v části „hra: průběh“. Po akci musí vždy následovat *ohlédnutí zpátky* za tím, co se dělo. Pokud bychom s žáky neprovedli ohlédnutí zpátky a zhodnocení, celá akce, zážitek a zkušenost by nebyly začleněny do širší souvislosti a žáci by si z ní odnesli velice málo. *Ohlédnutí zpátky, zhodnocení a plán pro příště* jsou ve výukových situacích implementovány ve fázi reflexe. Pro snazší orientaci ji rozlišujeme na reflexi didaktickou (týká se kognitivních znalostí) a reflexi zážitku (zaměřující se na zážitkový obsah akce a ovlivňování postojů a hodnot žáka). V praxi však není rozlišována a obě reflexe jsou volně propojovány.

Tento model vychází z práce Deweyho, Lewina a Piageta, reflexí zážitku žák získává vědomosti a zkušenosti, proto je tento model označován jako zkušenostní (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 42).

Dalším základním principem je **flow** – *plynutí* či *proudění* (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 56), pojem, který zavedl americký psycholog Mihaly Csikszentmihalyi. Hanuš & Chytilová (2009, s. 56) vysvětlují, že proudění „je stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností“, dochází tedy k plnému ponoření účastníků do aktivity (Činčera, 2007).



Obr. 2: Flow (Zdroj: Hanuš & Chytilová, 2009 podle Csikszentmihalyi, s. 57)

Flow lze znázornit vztahem mezi dovednostmi a úkoly (nároky) kladenými na žáky. Tento vztah lze vyjádřit pomocí grafu (viz obr. 2). Vodorovná osa znázorňuje dovednosti žáků, na ose svislé jsou naneseny úkoly, resp. nároky na žáky kladené. Čím vyšší jsou dovednosti žáků, tím náročnější musí být úkol, aby se žák mohl dostat do flow.

Csikszentmihalyi stavem flow také vyjádřil vztah mezi dovednostmi a úkoly ve spojitosti s časem. Csikszentmihalyi tímto vyjádřil myšlenku, proč stav flow přispívá k objevům, protože „člověk nemůže mít radost, když vykonává dlouho stejnou činnost na stejné úrovni. Začne cítit buď nudu, nebo frustraci a pak ho touha, aby se znovu cítil dobře, postrčí k tomu, aby rozšířil své dovednosti nebo objevil nové příležitosti pro jejich použití“ (Csikszentmihalyi, 2015, s. 95). Je proto nutné žáky dále posouvat a dávat jim možnosti rozvinout se.

Stav proudění má své hranice, pokud je aktivita pro jedince příliš náročná, odmítá ji a hledá únik, podobně jedinec reaguje ve chvíli, pokud je aktivita jemu představená příliš snadná, neboť v té chvíli není pro něj atraktivní a jedinec se nudí. S nudou přichází v hodinách nekázeň - Bendl (2004) považuje za hlavní příčinu nekázně právě nudu, která pramení z monotónního výkladu učitele nebo z využití nezajímavé či nevhodné metody nebo formy práce. Naopak se žáci nenudí v takové hodině, kde jsou neustále zaměstnáni a aktivity jim nabízené nehodnotí jako příliš náročné nebo snadné.

Pro flow jsou typické následující aspekty (Csikszentmihalyi podle Činčera, 2007, s. 17):

- rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace,
- přítomnost jasných cílů,
- přítomnost jasné zpětné vazby,
- koncentrace na řešený úkol,
- ztráta rozpaků,
- proměna vnímání času.

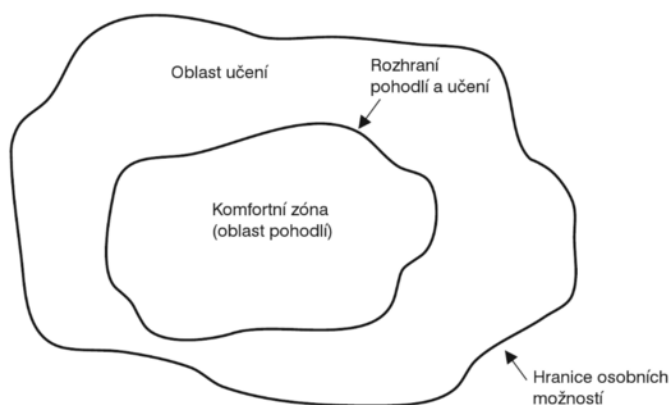
Ve školním prostředí pedagog ocení veškeré aspekty, s nimiž zážitková pedagogika dále pracuje: žákům představí úkol, jenž musí vyřešit, žáci tak zjišťují rozdíl mezi svými dovednostmi a výzvou situace. Přestože nejsou cíle explicitně jmenovány, prostupují celou aktivitou a ústí v konečnou reflexi. Účastníci jsou přirozenou formou motivováni pro plnění úkolu, a protože chtějí v úkolu uspět, přestanou se bát a ztrácejí rozpaky. To vše se děje v čase, jehož vnímání je relativní.

Flow je tedy stav plynutí, proudění nebo také ponoření do aktivity. V zážitkové pedagogice tento stav bývá cílem především při užití metody hraní rolí nebo laru (Dovhunová & Černý, 2015). Nejčastěji se tohoto stavu dosahuje při samostatných nebo skupinových aktivitách (Činčera, 2007), skupinové aktivity navíc Bendl (2004) uvádí jako jedno řešení nudy v edukačním procesu. Zdá se tedy, že využití skupinových aktivit s využitím flow, tedy ponořením se do aktivity, je jedno z možných řešení nudy a zároveň kreativním řešením výuky.

Dalším principem je práce s výzvami a **komfortní zónou**. Tento princip je založen na faktu, že každý jedinec má svou komfortní zónu, kde se cítí bezpečně, jedná se o oblast jemu dobře známou. Mnohdy jedinec necítí nutnost z této zóny unikat, nicméně v případě potřeby vyzkoušet něco nového, je nucen tuto zónu opustit (Svatoš & Lebeda, 2005, s. 32). Zároveň tento princip vychází ze zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2004), která staví na myšlence, že co dítě dokáže udělat dnes ve spolupráci s ostatními, druhý den dokáže udělat samo.

Mohou zde nastat tři zajímavé situace. Pokud jedinec reaguje na výzvu, která vychází z jeho komfortní zóny, přijetím výzvy se nic nového nenaučí, a tudíž mu nic nového nepřinese. Druhá situace nastává v momentě, kdy stojí před situací, jež překračuje hranici komfortní zóny, nicméně se jedná o aktivitu zvládnutelnou, a proto se jedinec ocitá v oblasti učení – jedinec se naučil něco nového (v tuto chvíli se jeho komfortní zóna i oblast učení může zvětšit). Poslední případ vzniká ve chvíli, kdy jedinec řeší problém, který je ovšem nad jeho možnosti, překračuje oblast učení a hranici osobních možností. V tuto chvíli se jedinec nepoučil a nic se nenaučil, nicméně stejná situace pro jiného účastníka může znamenat jinou výzvu, a proto může končit zcela jinak.

Každý člověk má tvar těchto zón jiný a v průběhu času se mění, cílem zážitkové pedagogiky je vytváření takových programů, které na sebe náročností navazují a gradují, postupně poté dochází k rozšiřování komfortní zóny a oblasti učení (Činčera, 2007).



Obr. 3: *Komfortní zóny* (Zdroj: Svatoš & Lebeda, 2005, s. 32)

Princip dobrovolnosti staví na předpokladu, že účastníci aktivit nejsou nuceni proti své vůli k účasti na aktivitách a zároveň že nebudou jednotliví účastníci vyvíjet nátlak na ostatní členy skupiny (Činčera, 2007). Tento princip je vlastní spíše zážitkové pedagogice, která se neaplikuje ve školním prostředí, neboť aktivity, které nabízí např. PŠL, jsou náročné pro účastníky jak po stránce fyzické, tak psychické.

Ve školním prostředí je tento princip modifikován: představíme žákům takové aktivity, které jsou pro ně zajímavé, atraktivní, inspirující a zároveň si se žáky vytvoříme vlastní pravidla (např. pokud se žák nechce aktivity z jakéhokoliv důvodu zúčastnit, nebude k aktivitě nucen ani učitelem, ani žáky, ale bude situaci potichu sledovat zpovzdálí, případně bude pomocník s organizací aktivity; rozhodně není vhodné, aby žák odešel a věnoval se něčemu jinému).

Základem zážitkového učení je **kooperace** a v něm probíhající **kooperativní učení**, které si klade za cíl především žáky naučit spolupracovat ve skupině. V dnešním světě je ve většině zaměstnání dovednost týmové spolupráce hodnocena pozitivněji než znalosti, které si žák přináší ze školy. V tradičních školách je kooperativní učení zanedbáváno (srov. Kasíková, 2010), přestože moderní společnost vyžaduje jako absolventy uchazeče všestranné, neboť není možné předpovídat jejich budoucí profesní vývoj (srov. Straková, 2013). Straková (2013, s. 735) uvádí, že dnešní doba vyžaduje od jedince kritické myšlení a přemýšlivý, holistický přístup k životu. Má se naučit řídit vlastní jednání, aktivně jednat a nenechat sebou manipulovat, což může nabídnout právě zážitkové učení. Kooperativní učení přitom vychází z Vygotského zóny nejbližšího rozvoje, dítě se totiž mnohé naučí ve spolupráci ve skupině, a jak již bylo řečeno, co jednou dokáže udělat ve skupině, druhý den zvládne udělat samo.

Kasíková (2013, s. 19) shrnuje základní klady skupinové práce: (a) zvýšení aktivity při učení, (b) do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších, (c) žák před spolužáky snadněji přizná, co neví, vyjadřování je přirozenější, (d) žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb, (e) žáci mají větší zájem o úkoly, (f) žáci si do určité míry mohou volit

tempo práce, (g) ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení, (h) žáci se učí komunikativním dovednostem, (i) žáci se učí organizaci práce, (j) zvyšuje se sebevědomí žáků, frekvence úspěšné činnosti, samostatnost žáků, (k) žáci ztrácejí zábrany, (l) učitel se může věnovat slabší skupině. Z výše uvedeného vyplývá, že kooperativní učení je pro žáky v mnohém podnětné a že se významným dílem podílí na komplexním rozvoji žáka.

I přes zjevná pozitiva skupinové práce nacházíme úskalí, která nelze opomenout (Kasíková, 2013, s. 20): žáci ve skupině někdy nepracují rovnoměrně, mnohdy může být jejich práce zdánlivě nesystematická, což se odvíjí od nižší schopnosti organizovat vlastní práci. Je také nutné počítat s vyšším pracovním ruchem a časově náročnější přípravou.

S výše uvedenými limity kooperativního učení lze pracovat a zážitkové učení je může eliminovat, případně některé limity proměnit na výhody. To, že někteří žáci pracují rychleji, může pro vyučujícího znamenat prostor pro práci s pomalejšími žáky, nebo se pomalejší žáci mohou učit od těch rychlejších. Zážitkové učení vychází z kooperativního učení, žáci se tak učí nejen novým poznatkům, ale i sociálním dovednostem potřebným pro svůj budoucí (nejen profesní) život, dochází tedy ke komplexnímu rozvoji žáka.

Zážitkové učení má v mnohém **společné rysy s pedagogikou založenou na principech konstruktivismu**. Štěpáník (2015, s. 14–17) uvádí šest principů konstruktivisticky pojatého vyučování:

- a) Konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí.
- b) Konstruktivistický učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje.
- c) Konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků.
- d) Konstruktivistický učitel pracuje s velkými celky, nikoli s malými detaily.
- e) Konstruktivistický učitel klade důraz na relevanci učiva pro žáky a jejich každodenní zkušenosti, zařazuje učivo do kontextu světa.
- f) Konstruktivistický učitel používá komplexní a longitudinální hodnocení.

Štěpáník (2015, s. 14–17) vysvětluje, že výše zmíněné principy vychází z předpokladu, že poznání nelze dítěti jen tak předat, ale že učení je dynamický proces vyžadující mentální i fyzickou aktivitu (staví na teorii poznání Piageta a Deweyho). Posilujícím faktorem je využití netradičních metod a forem vyučování, stejně tak využití kooperativního vyučování; to vše směřuje mj. k rozvoji sociálních a personálních kompetencí, kompetencí k řešení problémů, k učení a především kompetencí komunikačních. Zároveň autor zdůrazňuje, že v konstruktivismu by nemělo jít o objevování již objeveného, poznatek má navazovat na předchozí zkušenost žáka, u kterého se začlení do již existující struktury poznání.

Výrazným principem konstruktivismu je tedy práce s prekonceptem žáka. Autor zmiňuje jako základní předpoklad efektivního vyučování právě zjišťování již existujícího poznání žáků, které nelze opomíjet a které žák aktivně využívá ve vyučování tak, že nové poznatky podrobuje zkoumání, případně je upravuje (dochází tak k opravě miskonceptů).

Výuka založená na principech konstruktivismu očekává od žáka jeho aktivní účast při vyučování a spolupráci nejen se spolužáky, ale také s učitelem; předpokladem jsou příznivé klima školy a třídy. Konstruktivistický učitel žákům představuje učivo v celé jeho šíři, tedy komplexně. Konkrétní výběr učiva by měl vycházet nejen z autentických zdrojů,

ale také ze skutečného života; díky takovému výběru výukového materiálu lze žáky efektivně motivovat. Konstruktivismus pracuje s chybou žáka tak, že ji vnímá jako jakési „okno“ do žákova myšlení, které učiteli pomáhá porozumět způsobu žákova myšlení.

Výše zmíněné principy se v mnohém shodují s principy zážitkového učení, které jsme již uvedli. Zážitkové učení přirozenou cestou pracuje s prekonceptem žáka, velice často jsou aktivity vedené jako kooperativní, v nichž je zcela nutná aktivní účast žáka na řešení problému. Za stěžejní ovšem považujeme, že v mnohých aktivitách založených na principech zážitkové pedagogiky lze žákům představit využití poznatků v praktickém životě, což bývá právě v českém jazyce veliký problém.

Štěpáník (2015, s. 12) říká, že *„pro aplikaci konstruktivismu ve škole je nutné hledat konkrétní do vyučování aplikovatelné principy, na nichž lze stavět činnosti učitele a žáků ve vyučovací hodině s využitím metod a forem práce zdůrazňují nerutinní a nemechanické provádění úkolů a aktivní podíl žáků na vyučovacím procesu prostřednictvím praktických úloh a cvičení, kritického myšlení, zkoumání, objevování, tázání se a vedení dialogu nad učivem“*. Dle našeho názoru by jednou z možností mohlo být zážitkové učení.

2.1.4 Motivace a reflexe v zážitkovém učení

Motivace je nezbytnou součástí každého vyučování. Vágnerová (2005, s. 168) motivaci spojuje s emočním prožitkem jedince, který funguje jako signál pro jeho potřeby a pozitivně stimuluje jednání. Zároveň říká, že silný emoční prožitek jedinec mj. získává z činnosti, která není prostředkem k dosažení uspokojení, ale stává se jejím cílem (takový emoční prožitek je nejčastější v průběhu hraní hry nebo v tvůrčí aktivitě). Další silný prožitek jedinec získává emočními prožitky, do nichž Vágnerová zahrnuje pozitivní emoce (např. pocit úspěchu či jeho očekávání), ale i negativní emoce, které znamenají pocit neuspokojení.

Petty (1996, s. 40–41) uvádí sedm motivačních faktorů, proč se žáci chtějí učit:

1. Věci, které se učím, se mi hodí.
2. Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.
3. Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.
4. Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.
5. Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dost bezprostřední) důsledky.
6. Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují mou zvědavost.
7. Zjišťuji, že vyučování je zábavné.

Žáci totiž potřebují znát, proč se mají předkládané učivo učit, a vědět, kde a jak ho budou schopni využít. Motivace úspěchem je silná, více nás totiž baví a zajímají právě takové věci, ve kterých jsme úspěšní, je proto na učiteli, aby i ti méně úspěšní žáci zažívali ve výuce pocit úspěchu. Pokud totiž dostatečně pracujeme s motivací žáka a dodáme mu

sebedůvěry, žák získá odhodlání a vytrvalost pro daný problém, což silně koresponduje s již zmíněným citátem Kurta Hahna: „*je v nás více, než si uvědomujeme, a kdyby nám někdo pomohl si to uvědomit, možná se už do konce života nespokojíme s ničím menším*“. Jako češtináři bychom měli žákům ukázat, že v sobě mají potenciál, který mohou ve své jazykové, literární nebo slohové činnosti využít, neboť každý žák je nadaný v jiné oblasti. „*Pokud žák zaznamená při učení úspěch, získá důvěru ve své schopnosti*“ (Petty, 1996, s. 43), které může uplatnit (nejen) v hodinách českého jazyka.

Kostečka (1993) rozděluje motivaci na (a) dlouhodobou a (b) aktuální. Ad a) Dlouhodobá motivace souvisí s praktickou využitelností předmětu v budoucí praxi, kterou je třeba žákům vysvětlit a ukázat. Žáky motivujeme i zvoleným způsobem hodnocení a klasifikace, jak bylo zmíněno, každý žák potřebuje zažít úspěch. A v neposlední řadě velkým motivačním činitelem je osobnost pedagoga, protože *zapalovat může jen ten, kdo sám hoří*. Ad b) Motivace aktuální se vztahuje k didaktickým postupům, které jsou ve výuce uplatňovány, improvizaci v hodině i k formulaci otázek a tématu hodiny.

Prostředků motivace je nespočet. Hanuš & Chytilová (2009) uvádí např. film, videozáznam, knihu, hru, povídku, báseň, fotografii, obrazy ad. Ve výuce českého jazyka ovšem platí, že konkrétní výběr by měl vycházet z aktuálního a autentického jazyka (nevyužíváme zcela vykonstruované věty) a z aktuálních témat, která se bezprostředně týkají života žáků. Je proto žádoucí vyhledávat právě takové materiály, které budou žákům blízké a budou se o ně zajímat. Zároveň by učitel měl pracovat se všemi smysly žáka. Veškeré tyto motivační prvky směřují k prožitku žáka, tedy k vyvolání zážitku z dané aktivity; zážitek v těchto aktivitách je silným motivačním činitelem.

Jako češtináři bychom měli pracovat s emocemi žáků a cíleně je vyvolávat, protože právě texty vytvořené zaujatými autory jsou myšlenkově propracovanější než texty autorů bez většího zájmu. Jak již bylo zmíněno, kladné emoce pozitivně stimulují žákovo učení, měli bychom proto v hodinách českého jazyka využívat hudebních či výtvarných podnětů.

Na motivaci navazuje reflexe učiva. Jak již bylo zmíněno, reflexe v zážitkovém učení probíhá prostřednictvím Kolbova cyklu učení, kde se zážitek proměňuje na zkušenost, již lze znovu využít. „*V této fázi dochází k externalizaci původně interního a subjektivního prožitku ve verbalizovaný (a v případě skupinového zkušenostního rozvoje také často sdílený) zážitek*“ (Dočekal, 2013, s. 51). Reflexe je část procesu vyučování, kdy se žáci ohlížejí zpátky, uvažují o tom, co dělali a co se naučili, své původní vědomosti si přetváří nebo upravují na základě toho, co bylo předmětem vyučovacího procesu (srov. Grecmanová & Urbanovská, 2007). Během reflexe žáci informace třídí, sjednocují a systemizují nové poznatky do struktury toho, co již znají (Steel et al., 2007).

Reflexe se pojí s prožíváním emocí. Stuchlíková (2007, s. 91) vysvětluje, že „*poté, co původní emocionální situace proběhne, [...] doznívání subjektivních pocitů nám pomáhá ujasnit si to, co cítíme, přemýšlet a mluvit o událostech, které vedly k této emoci, vytvářet si budoucí plány, které by se mohly týkat podobných situací*“. Především sdílení pocitů ve skupině vzbuzuje pocit podpory.

Grecmanová & Urbanovská (2007) uvádí, že cílem reflexe je (a) rozvinout vyjadřování myšlenek vlastními slovy, (b) zjistit cestu učení, tedy jak se žáci učili, (c)

poskytnutí možnosti výměny názorů mezi žáky. Žák si totiž nejvíce pamatuje to, pro co sám hledal vlastní vyjádření. Srovnáváním názorů a komunikací se spolužáky si žáci rozšiřují slovní zásobu, jsou nuceni nahlížet na problém z různých úhlů pohledu a v neposlední řadě se učí argumentovat (ibid.).

Moon (2013, s. 14) se zabývala otázkou významu reflexe ve zkušenostním učení a došla k několika závěrům:

- Reflexe pomáhá uspořádat původně neuspořádaný obsah učení.
- Promyšlením získaných zkušeností se učení stává smysluplným.
- Prohlubuje kvalitu učení prostřednictvím porovnávání výstupů nového učení vzhledem k tomu, co jsme již znali.
- Důraz je kladen na učící se subjekt, který musí porozumět situacím prostřednictvím reflexe.

Z výše uvedeného vyplývá, že motivace a reflexe hrají nejen v zážitkovém učení podstatnou roli, a proto by se tyto fáze výuky neměly podceňovat.

2.1.5 Postavení učitele a žáka v zážitkovém učení

V zážitkovém učení je postavení učitele a žáka pojímáno jinak než v tradičním vyučování, kde se mnohdy uchopuje učení tak, že učitel je nejaktivnějším činitelem ve výuce (srov. Maňák, 2003). Nechceme zde popírat nezastupitelnou úlohu učitele ve vyučování, nicméně chceme poukázat na fakt, že v zážitkovém učení je převážná aktivita převedena na žáka. Žák není pasivním přijímačem poznatků, ale stává se středem pozornosti ve výchovně vzdělávacím procesu a podílí se na aktivním vytváření vlastních poznatků (Škoda & Doulik, 2011).

V zážitkovém učení jsou cíle sestavovány tak, aby u žáků kompenzovaly jejich nedostatky, jinými slovy: aktivity v zážitkovém učení jsou vždy vytvářeny pro konkrétní skupinu žáků s konkrétními cíli, to znamená nutnost zjištění problémů skupiny (co se týče osobnostního a sociálního rozvoje) a nedostatků v obsahu učiva (je nutné zjistit prekoncepty žáků). Nové poznatky tedy staví na prekonceptech žáka, zážitkové učení je dává do souvislostí a pomocí reflexe je mění na znovu využitelnou zkušenost.

Výše uvedené poznatky vychází z konstruktivismu. Babušová (2012, s. 102) shrnuje zásady začleňování žáka do výuky, které jsou totožné pro zážitkové učení:

- a) Žák není *tabula rasa* čili nepopsaná deska, ale žák do výuky přichází s určitými názory a myšlenkami na svět, které se vytvořily na základě jeho předchozího učení a zkušeností.
- b) Žákovy názory se mění a upravují veškerým vnějším působením. Žák vnímá vše okolo sebe, nicméně změna názoru vyžaduje delší časové působení.
- c) Žák se neučí jen od učitele, ale učí se i od ostatních okolo sebe, je zároveň učitel i žákem.
- d) Žák se učí nejlépe při aktivních činnostech, tento prvek je pro zážitkové učení nesmírně důležitý (!).

- e) Žák se učí i od svých spolužáků, měl by mít proto možnost s nimi komunikovat a diskutovat.
- f) Každý žák pracuje jiným tempem učení, díky zážitkového učení je možné regulovat jednotlivé žáky tak, aby rychlí i pomalí žáci měli možnost upravit vlastní tempo práce.

Jak už bylo zmíněno, učitel má ve výuce nezastupitelnou úlohu. V konstruktivisticky a zážitkově pojaté výuce stráví učitel více času nad přípravou vyučovací hodiny v porovnání s tradičním vyučováním. V průběhu výuky je aktivní činnost převedena z učitele na žáka. Přestože učitel řídí reflexi, hlavní činnost je přenechána žákům. Učitel již není jediným zdrojem informací (Škoda & Doulík, 2011), ale stává se partnerem žáka a jeho pomocníkem (Maňák, 2003).

2.1.6 Charakteristika metod zážitkového učení

Základní metodou zážitkové pedagogiky je **hra**. Autoři uvádí různé definice her (srov. Maňák & Švec, 2003; Skalková, 1999; Petty, 1996). V této části představíme fungování hry a její základní principy, poté i její modifikace: **inscenační hry**, **simulační hry**, **hraní rolí** a fenomén dnešní doby **larp**. Na základě těchto metod jsou vybudovány aktivity v praktické části.

Hra

Hra je fenomén, který doprovází člověka už od pradávna, v průběhu dějin se pojetí hry měnilo, i když jádro zůstávalo v podstatě stejné. Hájková (2008, s. 73) vysvětluje, že *„pro rozvoj dětské komunikace je třeba zvolit metody a prostředky odpovídající přirozené reálné situaci, aby i komunikace v ní trénovaná mohla být přirozená a jako taková mohla později ve skutečné komunikační situaci fungovat. Těto charakteristice vyhovuje hra.“*

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, s. 75) vymezuje hru jako *„formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. [...] Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly.“* Slovník dále vymezuje různé aspekty hry a vysvětluje, že s hrami se člověk setkává po celý život.

Obdobně je hra definována i v Psychologickém slovníku (Hartl & Hartlová, s. 195): *„Hra je jedna ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce, u dítěte smyslová činnost motivována především prožitky“*. Autoři dále uvádí, že hra má svá vlastní pravidla, kterými se řídí, hru doprovází pocity radosti a napětí.

Hájková (2008, s. 73) shrnuje základní charakteristiky her: (a) hra zásadně přispívá k harmonickému vývoji dítěte, (b) umožňuje mu ověřovat vlastní schopnosti, (c) získávat nové poznatky o okolním světě, (d) dává dítěti možnost řešit problém v klidu a v mezích vlastních možností, (e) nabízí prožitek emocionálně vypjatých situací, jakými jsou vítězství a prohra, (f) ujasňuje dítěti jeho sociální roli i (g) umožňuje přijímat různé vzorce chování a stavět se do rolí jiných, (h) podněcuje ke komunikaci (ibid.). Dále Hájková zdůrazňuje

zážitek ze hry, jenž se stává velkou žákovou motivací nejen pro hru samotnou. Vedle kognitivních struktur má hra významný výchovný a formativní účinek, protože učí žáky prohrávat, uznat svou prohru a kvality svého soupeře a nevzdávat se při prvním neúspěchu (srov. Kostečka, 1993).

Dělení her je nespočet, nicméně můžeme je jednoduše rozdělit na hry kooperativní a na hry, kde základním prvkem je soutěživost. Kooperativní hry (Kasíková, 2010) jsou strukturovány tak, aby v nich vítězilo malé množství hráčů, jejich podstatou je spolupráce na sdíleném cíli, a proto v nich nikdo neprohrává, děti si společně hrají a společně se stávají vítězi. To znamená, že dítě nezažívá pocit prohry a strach z ní pramenící. Kasíková (2010, s. 60–61) zdůrazňuje, že kooperativní hry „*upevňují důvěru v sebe jako hodnotné osoby, podporují sebe přijetí, a to u všech hráčů, protože všichni jsou vítězi svého druhu*“ a dodává, že „*obsahují sdílenou radost a spolu s ní výzvu, stimulaci k činnosti, a to k činnosti prospěšné, která je reflektována v hodnocení a sebehodnocení.*“

Hra se tedy stává **didaktickou metodou**. **Didaktická hra** „*je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle*“ (Průcha, Walterová & Mareš, s. 65). Často se didaktické hry blíží k modelovým situacím z běžného a reálného života dětí (ibid.). Didaktické hry ale nejsou komplexní, svými cíli směřují k rozvoji v jedné oblasti rozvoje dítěte.

Skalková (1999, s. 184–186) dělí hry, jakožto metody, na metody simulační a situační, metody inscenační a dramatizace. Hry „*umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace*“ (Skalková, 1999, s. 185). Inscenační metody pracují s hraním role v určité simulované skutečnosti. Maňák & Švec (2003) řadí hru mezi metody aktivizující díky potenciálu vlastní učební práce žáků, při hře totiž dochází u žáků k rozvoji složitějších myšlenkových postupů (analýza, syntéza, indukce) a problémového myšlení (srov. Kostečka, 1993).

Pro naše potřeby není úplná definice hry podstatná, stěžejní jsou ovšem základní prvky hry, na nichž jsou postaveny aktivity uvedené v praktické části (upraveno dle Němec, 2002, s. 14):

- hra je činnost (duševní nebo tělesná),
- **hra je prostředkem k dosahování cílů** (smysl stojí mimo hru – hra má výukový přesah),
- hra má pravidla,
- hra je zábavná.

Maňák & Švec (2003, s. 129) uvádí metodickou přípravu k začlenění hry do výuky:

- zjištění a stanovení cílů (kognitivních, sociálních, emocionálních ad.),
- diagnóza připravenosti žáků (zjištění prekonceptů žáků),
- ujasnění pravidel hry,
- vymezení úlohy vedoucího hry (není nutné, aby jím byl vždy jen učitel),
- stanovení způsobu hodnocení (připravení otázek pro diskuzi),
- zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti),
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit,

- určení časového limitu pro hru,
- promyšlení případných variant.

Tyto body jsou prakticky podobné těm, které uvádí Prázdninová škola Lipnice ve své metodice programů (Hanuš & Chytilová, 2009; PŠL: Handouty pro učitele, 2013; PŠL: Škola zážitkem, 2010), PŠL navíc doplňuje motivaci účastníků. Maňák & Švec (2003) se ovšem nezabývají reflexí po aktivitě. Jak jsme uvedli výše, zážitková pedagogika zpracovává zážitek v reflexi prostřednictvím Kolbova cyklu učení, a proto navíc PŠL dodává zpětnou vazbu (formou reflexe). Dalším důležitým prvkem je osobnost pedagoga – hra jako metoda vyučování nemusí být vhodná pro každého žáka, natož pro každého učitele (pedagog musí umět efektivně s metodami pracovat), proto musí učitel zvážit, jestli se rozhodne zařadit hru do vyučování, a pokud se pro ni rozhodne, měl by si ujasnit, jakým způsobem s ní bude ve vyučování pracovat.

Nicméně hra má i svá úskalí (Maňák & Švec, 2003), jichž by si měl být pedagog vědom – k těm základním patří potlačení původní podstaty a smyslu hry, a proto by měl učitel dbát na přirozené propojení hry a učiva. Hra je využívána jako prostředek, díky kterému se žáci s učivem seznamují, je proto vhodné udržovat prvky her a učivo v rovnováze tak, aby vyučování nebylo jenom o hraní her bez učiva, ale také aby z výuky nezmizely prvky hry. Stejně tak se hra nemůže objevit ve vyučovacím procesu bez cíle, protože *„jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků“* (Maňák & Švec, 2003, s. 127). Využívat her bezúčelně je nesmyslné, vždy je nutné znát cíl, ke kterému danou hrou chce učitel směřovat, a na základě cíle hry vystavět a použít. V neposlední řadě by učitel nikdy neměl opomenout zábavnou funkci hry a používat hru jako základ klasifikace žáků, žáci by byli od další hry odrazeni.

V neposlední řadě je důležité zmínit motivační charakter hry. Jak už bylo zmíněno, Komenský řekl (Němec, 2003, s. 9), že hra je metoda libá, a proto každý člověk má hru spojenou s příjemnými zážitky. Současná didaktika českého jazyka je založena na komunikačním pojetí výuky, Čechová (2000–2001) proto zdůrazňuje úlohu komunikačních her, dramatizace a jazykových projevů (verbálních i neverbálních) ve výuce češtiny, přičemž zvláštní důraz klade na komplexní řešení problémových situací a na společnou práci (projekty): *„tvořivost učitele do jisté míry podmiňuje tvořivou činnost žáka“* (ibid., s. 147).

Inscenace a inscenační hra

Hraní rolí a simulační hry někteří autoři nerozdělují (Petty, 1996), jiní naopak rozdělují hru (simulační hru) a metody inscenační (Maňák & Švec, 2003), jindy bývají hraní rolí, dramatizace a metody inscenační rozlišovány (Skalková, 1999).

Podstatou **inscenační metody** je poskytnout žákům zkušenost, kterou by neměli možnost v reálném světě zažít (Petty, 1996), vžívají se totiž do role, již předvádí (Skalková, 1999). Díky tomu získávají nové zkušenosti, postoje a hodnoty. *„V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním. Pro žáky inscenace znamená*

možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 123).

Hry v dramatické výchově – hraní rolí/hraní v rolích, simulační hra

Zážitek není vlastní jenom zážitkové pedagogice, ale uplatnění nachází i v **dramatické výchově** (viz dále v textu). Pokud dramatická výchova využívá zážitku jako prostředku vyučování, který je následně v reflexi proměněn ve zkušenost, jedná se o edukační drama (edu-drama). Stěžejní metodou edu-dramatu je **hraní rolí/hraní v rolích**. Valenta (2013, s. 58) vysvětluje, že *„při hraní rolí (vesměs) propůjčujeme sami sebe k tomu, abychom vytvořili nějakou jinou identitu, jiného člověka, než jsme my sami, člověka fiktivního.“* Naproti tomu v **simulaci (simulační hře)** si svou identitu necháváme a vstupujeme s ní do fiktivní situace (ibid.). Simulační hry mají velký potenciál právě v uměle vytvořené situaci, jež často pramení z reálného života, a proto v těchto simulacích mají žáci možnost vyzkoušet si jednání v takových situacích, které jednou mohou zažít v reálném životě.

Zážitkové učení vychází z holistního přístupu, tj. celostní rozvoj jedince, na tomtéž přístupu staví i hraní rolí. Důraz je kladen na propojení těla a mysli (rozumu) a využití již získané zkušenosti v praxi.

Larp

Komplexním rozvojem žáka se zabývá i **larp** (*Live Action Role Playing*, překládáno jako *živé hraní rolí*), specifický druh hry, který staví na hraní role tak, že hráči svým jednáním rozvíjejí předem připravený příběh. Jak jsme se již zmínili (Dovhunová & Černý, 2015), larp v sobě skrývá velký didaktický potenciál, rozvíjí především kompetence k učení, komunikační, sociální a personální, neméně velké pole působnosti nachází i při rozvoji kreativity (ibid.).

Larp se od ostatních druhů her vymezuje živým hraním role a příběhu, který jednotlivé postavy mezi sebou rozehrávají, a prostředím, které si vytvářejí pomocí fantazie. Základních prvků larpu je několik (Dovhunová & Černý, 2015, s. 89):

1. **Hraní role** – Hráči ztvárňují své role právě metodou hraní rolí.
2. **Prostředí** – Přestože se hráči pohybují v reálném prostředí, jejich fantazie vytváří prostředí přizpůsobené hře. Pokud je hra postavená např. na pirátech, je vhodné, aby žáci měli kostýmové prvky pirátů a aby rozložení třídy bylo hře uzpůsobené.
3. **Příběh** – Příběh je předem připravený organizátorem, nicméně hraním role ho hráči dotvářejí, konečný osud postav leží v rukou hráčů.
4. **Postava** – V postavě jsou napsané základní informace potřebné pro hru: většinou stručná historie (toho, co postava zažila před počátkem hry), charakter postavy a její cíl (tedy to, čeho chce postava dosáhnout). Tím, že postavě dáme cíl, dáváme jí úkol, kterého se musí zhostit, a má důvod pro rozehrání příběhu.

Představili jsme několik vybraných metod zážitkové pedagogiky. Vedle těchto „živých“ (či zážitkových her), resp. her, které jsou založené na spolupráci ve skupině, existují hry jazykové. Jedná se ovšem o hry založené převážně na samostatné práci žáků, a proto je nevnímáme jako hry komplexní (zaměřují se pouze na kognitivní doménu), které by směřovaly k celistvému rozvoji žáka. Těchto her existuje celá řada, připomeňme alespoň některé:

- Marie Čechová: *Hrátky s češtinou*⁹
- Pavel Houser: *Hry se slovy a jazykem*¹⁰
- Simona Pišlová: *Jazykové hry*¹¹
- Eva Schneidrová: *Jazykové hry a hříčky*¹²
- Eva Schneidrová: *Kuna nese nanuk*¹³

Kromě těchto publikací věnujících se vyučování češtině netradičně nalezneme na trhu publikace, které se zaměřují na sociální hry, jež lze upravit a využít ve vyučování českého jazyka. Tyto hry svým charakterem jsou v mnohém komplexnější než hry výše zmíněné, zaměřují se však především na osobnostní a sociální rozvoj, výrazně tedy akcentují složku afektivní, nicméně kognitivní zcela opomíjí (což je zřejmé vzhledem k účelu her). Jde především o soubory tzv. psychoher Bakaláře: *Hry pro osobní rozvoj*¹⁴, *Předposlední psychohry*¹⁵, *Nové Psychohry*¹⁶. Sborníky her Prázdninové školy Lipnice *Zlatý fond her I. – IV*¹⁷ obsahují hry především do terénu, nicméně je možné se inspirovat a jednotlivé prvky těchto her (především design her) implementovat do vyučování českého jazyka. Soubor *Cvičení a hry pro globální výchovu*¹⁸ obsahuje hry využitelné v předmětu občanská výchova (základy společenských věd pro SŠ), mnohé z her jsou založené na vedení diskuze (příčemž naučit žáky řádně diskutovat je jedním z cílů RVP).

Obdobně výukově zaměřené hry nalezneme i v publikaci *Zážitkové výukové programy*¹⁹ Pelánka, které svým charakterem stojí zhruba mezi výukou a hrou (a tedy mezi doménou kognitivní a afektivní), protože plynule spojují tyto oblasti (zabývají se převážně jen globální a environmentální výchovou).

Můžeme tedy konstatovat, že na našem trhu chybí publikace zpracovávající zážitkové hry vhodné pro výuku českého jazyka.

⁹ ČECHOVÁ, M. *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN, 2010.

¹⁰ HOUSER, P. *Hry se slovy a jazykem*. Praha: Portál, 2002.

¹¹ PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Fortuna, 2010.

¹² SCHNEIDROVÁ, E. *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Portál, 2010.

¹³ SCHNEIDROVÁ, E. *Kuna nese nanuk*. Praha: Albatros, 2008.

¹⁴ BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010.

¹⁵ BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000.

¹⁶ BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. Praha: Portál, 1998.

¹⁷ *Zlatý fond her I.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2008.

HRKAL, J., & HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2011.

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2013.

HILSKÁ, V. *Zlatý fond her IV*. Praha: Portál, 2013.

¹⁸ GRAHAM, P. *Cvičení a hry a pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2009.

¹⁹ PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010.

2.1.7 Didaktický potenciál zážitku

Jak jsme již uvedli, zážitková pedagogika v mnohém vychází z konstruktivismu, a proto jsme při zpracování jejího didaktického potenciálu vycházeli z již zakotvených pozitiv konstruktivisticky pojaté výuky. Škoda & Doulík (2011) uvádí, že konstruktivisticky pojatá výuka (a) se zaměřuje na odstranění miskonceptů v žákovském pojetí, (b) respektuje a rozvíjí individuální charakteristiky žáků, (c) snaží se o vytváření komplexních poznatkových systémů začleněných do již existujících struktur vnitřního poznatkového systému žáka, (d) vede k vyššímu osvojení vědomostí, protože nové poznatky jsou začleňovány do již existujících kognitivních struktur žáka, a proto je žák schopen je využívat v praktickém životě, (e) vede žáky k uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů, tj. metakognici, (f) rozvíjí schopnosti žáků samostatně pracovat se zdroji. Totéž nacházíme i v zážitkovém učení.

V čem tedy tkví didaktický potenciál zážitkové pedagogiky? Základem je aktivní učení žáků. V průběhu aktivity se vytváří u žáka prožitek, jenž je začleněn do širších souvislostí v podobě znovu využitelné zkušenosti. Zážitkové učení rozvíjí najednou dovednosti, postoje a znalosti, tedy při vytváření poznatků zároveň cílí i na afektivní doménu a rozvíjí žáka v holistickém přístupu. Snaží se o jeho osobní rozvoj – snadné propojení s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Staví se na prekonceptech žáka a i slabší žáci zde mají možnost uspět. Zážitkové učení před žáky předkládá často takové úkoly, na které neznají řešení, jejich cílem je problém vyřešit – dochází k rozvoji fantazie a tvořivosti. Pokud se žák dopustí chyby, stává se chyba předmětem řešení a dále se s ní pracuje tak, aby se žák opravil sám, nebo na opravě pracuje celá skupina – učí žáky překonávat překážky před ně postavené. Zároveň se žáci učí přirozeně z důsledků svých chyb, protože pokud se dopustili žáci chyby, velice rychle si to uvědomí a jsou nuceni se opravit, aby mohli v aktivitě pokračovat. V neposlední řadě žáci pracují velmi často ve skupinách, dochází tedy k rozvoji sociálních vztahů v kolektivu mezi žáky.

2.1.8 Limity zážitkového učení

I přes výše zmíněné kvality zážitkového učení si uvědomujeme limity a kritická místa, která nelze opomenout, přičemž na některá jsme již upozornili dříve (srov. Dovhunová & Černý, 2015), např. zvýšení pracovní ruchu a zdánlivá neuspořádanost výuky.

Škoda & Doulík (2011) uvádí negativa konstruktivistické výuky, řadí mezi ně riziko nízké míry zevšeobecnění, vysokou časovou náročnost na přípravu i realizaci výuky, dále zmiňují, že se nehodí pro každý obsah učiva. Na druhou stranu není naším záměrem tento princip využívat na veškerý obsah učiva.

Výše zmíněné limity konstruktivistické výuky jsou totožné s limity zážitkového učení: stěžejní fází výuky je reflexe, která musí být zpracována kvalitně. Riziko nízké míry

zevšeobecnění je zde značné. Samotná příprava aktivit se zdá být náročná a zpočátku skutečně náročná je. Pokud je ale učitel seznámen s principy zážitkového učení a dokáže s nimi efektivně operovat, příprava herních aktivit se poté stává snazší. Je ovšem nutné, aby si učitel promyslel, jak reflexí cíleně směřovat k vytčeným cílům.

V souvislosti s problematickými místy Štěpáník (2014, s. 58) zmiňuje tzv. epistemologický relativismus (domněnka, že ve skutečnosti žádné špatné odpovědi žáků neexistují, a tudíž všechny odpovědi žáků jsou správné) a mylný předpoklad, že vyučování v konstruktivistické třídě je jenom hra. Vysvětluje, že „*pod rouškou zábavné formy se vytrácí konkrétní učivo, o něž by ale ve škole mělo jít především*“ (ibid.). Zážitkové učení sice s hrou pracuje, ale bez cílené reflexe by se hra rozplynula a přestala mít svůj výukový přesah.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že výlučné užívání konstruktivismu ve výuce je nejen nežádoucí, ale i nesmyslné. Souhlasíme s názorem Štěpáníka (2014), že přístupy k vyučování se mají vhodně střídat a kombinovat s ohledem na konkrétní učivo a výukové situace.

Jirásek (2016) upozorňuje na jistá klišé, která vznikají okolo působení zážitkové pedagogiky, jedním z probíraných témat je problém s neadekvátním pronikáním zážitkové pedagogiky do škol. Přestože snahy o zavádění zážitkové pedagogiky do škol mají dobrý úmysl, často je přeceňována zábavná funkce hry na úkor vzdělávání. Autor vysvětluje, že „*nedostatečné rozlišování a zaměňování Komenského zásad názornosti a aktivity, tedy získávání přímých zkušeností žákem, za zábavu edukace vede přímo k naivnímu přesvědčení, že jen a pouze formy a metody zážitkové pedagogiky jsou nejvhodnějším způsobem a prostředkem, jak napomoci zkvalitnění českého školství*“ (Jirásek, 2016, s. 160). Ztotožňujeme se s názory Štěpáníka i Jirásky, a proto zdůrazňujeme, že v našem pojetí zážitkového učení je zážitek prostředkem k získání zkušeností a poznatků, nikoliv cílem.

2.2 Český jazyk v kontextu zážitkové pedagogiky²⁰

Z výzkumu Pavelkové, Škaloudové a Hrabala (2010) vyplývá, že předmět český jazyk není mezi žáky populární. Byť bývá žáky hodnocen jako nejméně oblíbený, žáci si jeho význam uvědomují. **Český jazyk** je tedy dle výše zmíněného výzkumu žáky hodnocen jako předmět **neoblíbený, obtížný**, ovšem **vysoce významný**. Žáci v něm dosahují **špatného prospěchu**. Nejméně oblíbený je v 7. ročníku, v 8. ročníku ho žáci hodnotí jako nejvíce obtížný a zároveň předmětu přisuzují největší význam. Pokud se podíváme, jaké učivo je obsahem těchto dvou ročníků, zjistíme, že se jedná především o učivo z oblasti syntaxe.

Syntax a problém jejího vyučování je ohniskem zájmu lingvodidaktiků poměrně dlouhou dobu. Zmíňme příspěvek Hoffmanové-Jiříčkové (1980), která připomíná nutnost

²⁰ Práce se soustředí na jazykovou, komunikační a slohovou oblast předmětu ČJL. Výuka literatury prostřednictvím zážitku byla již zkoumána, ale můžeme konstatovat, že téma není zcela vyčerpáno a zasluhuje si bližšího zkoumání (srov. Hník, 2014; Hník, 2007).

„zvýraznit místo syntaktické roviny mezi ostatními jazykovými rovinami, podtrhnout její význam pro realizaci jazykové komunikace i pro rozvoj myšlení, a tedy i pro jazykové vyučování“ (Hoffmanová-Jiříčková, 1980, online).

Jedním z kritických míst v syntaxi je **problematika větného rozboru**. Mnozí učitelé přistupují k větnému rozboru čistě mechanicky, po žácích požadují prosté určování druhů vět či větných členů, a žáci tak plní úkoly povětšinou bez většího zamyšlení (srov. Čechová & Styblík, 1998). Větný rozbor se tak stal metodou samou o sobě, kritika větného rozboru je značná. Připomeňme bouřlivé debaty nad článkem *Zrušme větné rozборы, žádají učitelé* uveřejněným v MF Dnes dne 16. března 2012, na který reagovali i didaktici češtiny (srov. Zimová, 2011–2012; Čechová, 2011–2012). Vyjádřili tak nesouhlas s obsahem článku a opodstatnili význam větných rozborů. Syntaktické učivo totiž dle Zimové (2011–2012, s. 243) vede k (a) poznání možností syntaktického systému češtiny pro naši komunikaci, (b) uvědomělému psaní interpunkce, (c) přesnému vyjadřování především ve věcných textech, (d) vyvarování se nedostatků a prohrašků proti spisovné češtině, aby se adresátovi nekomplikovalo pochopení sdělení, (e) usnadnění výuky a osvojování si cizího jazyka, zejména v překladu z češtiny a do češtiny.

Můžeme ještě připomenout význam větného rozboru dle Šmilauera (1977, s. 5), který říká, že „soustavný rozbor větný je nezbytný pro náležité porozumění jazyku i pro jeho ovládnutí. Vede k pochopení toho, že za jednosměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlednout rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“. Je tedy zřejmé, že větný rozbor ve výuce českého jazyka má své místo, jen není možné k němu přistupovat formálním a mechanickým způsobem. První z uvedených aktivit v praktické části (aktivita *Větné členy*) zpracovává právě problematiku větného rozboru prostřednictvím zážitku.

Učitelé českého jazyka by měli mít na mysli nejen cíl větných rozborů, ale také i neblahé důsledky plynoucí z mechanického rozboru. Pokud totiž žáci pracují s poměrně jednoduchým materiálem, a navíc značně mechanicky, jejich pozornost se otupuje, ztrácí tak zájem o výuku českého jazyka (srov. Čechová & Styblík, 1998). V češtině tedy nemá jít o aplikaci poznatků formálním a mechanickým způsobem, výuka by měla směřovat k pragmatickému a sémantickému významu učiva, a proto aktivity uvedené v praktické části z tohoto pojetí vychází.

Ve vyučování češtině vymezují Čechová & Styblík (1998) tři **cíle** – kognitivní, komunikační a formativní, přičemž formativní cíl směřuje k „vytváření postojů žáků k jazyku, k vyjadřování, pěstování jejich zájmu o jazyk a jazykovědu [...]“ (ibid). Učitelé českého jazyka by měli své žáky vést k uvědomění si češtiny jako rodného jazyka, žáci by měli mít češtinu rádi a oceňovat ji. Pokud ale učitelé pracují např. s jazykovým rozбором formalisticky, tj. po žácích vyžadují prosté určování, přiřazování, označování, a tedy opomíjí sémanticko-funkční hledisko, je poměrně snadno pochopitelný nezájem a nechť žáků k výuce českého jazyka. Přestože syntax vede k rozvoji logického myšlení, zásadní je převedení poznatků do komunikační praxe, což bývá právě v češtině (a především v syntaxi) mnohdy problém. Námi navržené aktivity v praktické části směřují k cílům kognitivním prostřednictvím zážitku, který ovlivňuje cíle formativní. S využitím jednoduchých jazykových her tak lze u žáků prohlubovat jejich vztah k českému jazyku i

k vyučovacímu předmětu. Bylo by jistě velmi zajímavé sledovat proměnu postojů a hodnot vůči českému jazyku prostřednictvím zážitkového učení.

Komunikační a slohová výchova se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností žáků, tedy číst, psát, mluvit a naslouchat (srov. Kostečka, 2005). Jedním z cílů komunikační a slohové výchovy je u žáka vytvářet funkční jazykový projev, ve kterém žák vhodně volí jazykové prostředky vzhledem k dané komunikační situaci a kde je projev pochopen tak, jak byl zamýšlen. Takový projev se vyznačuje sdělností, vytříbeností, výstižností a slohově vhodným vyjádřením (Čechová & Styblík, 2008, s. 193). V rámci komunikační a slohové výchovy by mělo docházet i k rozvoji tvořivosti a kreativity žáků a samozřejmě k rozvoji komunikačních dovedností, v tomto ohledu se domníváme, že zážitkové učení směřuje k naplňování těchto cílů už jen ze své komunikační podstaty. Mnohé aktivity v praktické části od žáka vyžadují kreativní přístup k řešení úkolů. Již jsme připomněli (Dovhunová, Černý, 2015, s. 94), že larp lze využít při výuce učiva z oblasti rétoriky a ortoepie (či přímo při výuce rétorických dovedností nebo komunikačních strategií), a proto se domníváme, že prostřednictvím zážitku (především v dramatické výchově) lze s žáky cvičit spisovnou výslovnost a základy rétorických dovedností.

Úloha motivace v každém vyučování je nepostradatelná a především v komunikační a slohové výchově je motivace k prožitku velmi podstatná. Využitím vhodného obrazového či zvukového materiálu můžeme snadno pracovat s žákovou motivací při tvorbě textu. Je totiž zřejmé, že zaujatí pisatelé tvoří zdařilejší, propracovanější a myšlenkově hlubší texty než pisatelé bez většího zájmu. Vysvětlením by mohl být prožitek, který se u žáků vytváří během samotné motivace a posléze i v procesu tvorby textu. Zde by bylo vhodné připomenout, že prožitek nemusí být vždy jen v aktivitě tělesné, pohybové, ale i v aktivitě myšlenkové.

Tendence ve vyučování českého jazyka jsou dvojí: agramatická a gramatická, přičemž úplné naplnění ani jednoho přístupu není zcela ideální, jak ukázal historický vývoj (srov. Čechová & Styblík, 1998). Čechová považuje za základní princip ve vyučování češtině princip komunikační, přitom ale připomíná, že „komunikační zřetel uznávaný právem za základní princip jazykového vyučování by však neměl vytlačovat z vyučovací praxe systémové systematické jazykové a stylistické vzdělávání“ (Čechová, 2000–2001, s. 146). Šebesta (2005, s. 59) uvádí, že cílem komunikační výchovy je všestranné rozvíjení komunikačních kompetencí žáka, výuka by tedy měla být vedena komunikačně a zaměřením směřovat nejen ke komunikačním kompetencím. Taková výuka je specifická tím, že „předmětem zájmu [...] jsou primárně komunikační činnosti; teprve jejich prostřednictvím se předmětem vyučování stává jazykový systém, systém slohových útvarů, funkčních stylů apod.“ (Šebesta, 2005, s. 60). Je nutné zdůraznit, že komunikační přístup neznamena negaci dosavadní tradice, zároveň připomínáme, že komunikační činnosti se stávají prostředkem pro poznání jazykového systému (ibid.).

Komunikačně pojaté vyučování předpokládá jistou změnu výuky. Šebesta (2005) uvádí čtyři rysy komunikačně pojaté výchovy: (a) důraz na kontext a situaci – zasazovat jazykové projevy do konkrétní komunikační situace, (b) důraz na kontext jazykový a situační, (c) komunikaci vnímá jako komplexní sémiotický proces, který podstatně

rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů a respektuje sémiotickou heterogenost dorozumívání, (d) rozlišování jazykových a komunikačních dovedností, poté pak výchovy jazykové a komunikační, a zřetel k rozvíjení těchto dovedností v příslušném komunikačním rámci.

Zážitkové učení v českém jazyce přirozeně využívá prekonceptů žáka. Poznatky jsou cílenou reflexí začleněny do jeho struktury poznání, bez reflexe by se aktivita stala samoučelným hraním a přestala mít výukový přesah.

Štěpáník (2014, s. 61) zdůrazňuje využití takových vyučovacích postupů, které naplňují úkoly jazykové výchovy a moderní lingvodidaktiky, tedy vědomé osvojení jazykových poznatků, odůvodnění jejich volby, argumentace a interpretace komunikátu a myšlenky vzhledem k užitým jazykovým prostředkům.

Na základě těchto diskuzí vztahujících se k otázce vyučování syntaxe, úvah využitelnosti některých obsahů učiva a komunikačního cíle vyučování češtiny jsme vytvořili aktivity uvedené v praktické části. Zaměřujeme se na sémantický a pragmatický význam učiva oblasti syntaxe a komunikační a slohové výchovy.

2.2.1 Možnosti využití zážitkové pedagogiky ve výuce českého jazyka

Metody zážitkové pedagogiky se uplatňují především v osobnostním a sociální rozvoji a k rozvoji tzv. měkkých dovedností. Nedohledali jsme výzkumy mapující uplatňování zážitkových postupů v didaktice českého jazyka, existují nicméně výzkumy, které se zaměřují využití zážitkových metod ve výuce fyziky (srov. Broklová, 2008). Jak již bylo řečeno, zážitková pedagogika staví na konstruktivistickém přístupu, který se nejprve uplatňoval v přírodovědných oborech (ve vyučování matematice se stává poměrně běžnou záležitostí – „Hejného metoda“), poté v humanitních – v didaktice českého jazyka byly konstruktivistické přístupy zkoumány (srov. Štěpáník, 2014). A protože zážitkové učení má společné rysy s pedagogikou založenou na principech konstruktivismu, domníváme se, že zážitkové učení by své místo mohlo nalézt na poli didaktiky českého jazyka.

Zabývali jsme se možnostmi uplatnění metody larp, která též využívá prvků zážitkové pedagogiky, ve výuce českého jazyka (Dovhunová, Černý, 2015) a došli jsme k následujícím závěrům, jež shrnujeme a doplňujeme o nové poznatky:

1. **Larp lze využít ve výuce literatury.** V roce 2014 vznikl larp Ook!²¹, který pracuje s knihou jako s nástrojem. Ve hře jsou využity literární postavy jako postavy hráčů, s pomocí učitele rozvíjí žáci své nové příběhy vzájemnou interakcí a spějí k novému konci. Vytváří tak zcela nové příběhy již existujících postav, pracují s fantazií, rozvíjí kreativitu a tento larp navíc přirozeně podporuje čtenářství žáků. Na základě prožitého příběhu žáci napíší příběh (dochází tak k propojení s komunikační a slohovou výchovou), který zažili, navíc každá z

²¹ Více na webových stránkách <http://larpovadatabase.cz/larp/ook/562>.

postav má možnost do příběhu vstoupit a promluvit (takový zásah se poté může evidovat jako přímá řeč).

Snahu popularizovat a zároveň vzdělávat má i larp Brouk²², který hráče seznamuje s kafkovským světem, kontextem Franze Kafky a jeho dílem Proměna. Značným limitem tohoto laru je počet účastníků, v předešlém laru je jejich počet omezený jedine schopností pedagoga koordinovat skupinu, ale tento larp počítá pouze se čtyřmi účastníky.

2. **Larp lze využít v komunikační a slohové výchově.** Toto využití vyplývá z velkého komunikačního potenciálu této metody.

Žáci mají možnost zažít takové situace, které by jinak nebyli schopni, např. kvůli svému věku či společenskému postavení, prožít. Nabízí se jim tedy možnost se do této situace vžít a mít příležitost si zahrát postavy nejrozumnějších povolání či společenských vrstev, a díky tomu využít i náležitý sociolektu typického pro tyto postavy.

Larp může zpracovávat méně populární žánry, a to takovým způsobem, že je zahrne jako jeden z dílčích cílů hry – aby žáci mohli dojít k úspěšnému konci hry, budou muset např. napsat správně žádost, životopis nebo popis pracovního postupu (popř. jiné). Žáci jsou hrou motivováni, a proto budou chtít svého cíle dosáhnout.

Tato metoda ovšem skýtá daleko více, na základě prožitých příběhů, mohou žáci napsat příběh (jak bylo zmíněno výše), a protože byli žáci přímo účastníky příběhu, jejich práce bude promyšlenější a myšlenkově hlubší díky zážitku.

3. **Larp lze využít ve výuce jazyka.** Tento bod jsme již zkoumali důkladněji na námi navrženém laru Dionýsův večírek²³, který zpracovává problematiku skloňování kombinovaných číslovkových výrazů a skloňování cizích jmen (postavy nesly jména antických myslitelů). Larp byl realizován celkem třikrát (dvakrát pro studenty PedF UK, jednou přímo žákům střední školy) a bylo zjištěno následující:

- Hráči jsou přirozeně motivováni nejen pro hru, ale i pro problematiku probíraného jazykového jevu.²⁴
- Poznatky, uvedené na herních kartách postav, se žáci snažili zapamatovat a používali je ve hře zcela přirozeně. Pokud bychom tedy nevyužili

²² Více na webových stránkách <http://larpovadatabase.cz/larp/brouk/771>.

²³ Více o Dionýsově večírku viz DOVHUNOVÁ, P., ČERNÝ, M. Možnosti využití metody larp ve výuce českého jazyka. In *Didaktické studie*, č. 1, 2015, s. 87–99.

²⁴ Toto souvisí s výzkumem uskutečněným na Aarhuské univerzitě v Dánsku. Tímto výzkumem přišli na ne zcela překvapující výsledky, a tedy že lidé jsou přirozeně motivováni aktivitou, která je designována jako hra. Studenti, kteří byli do výzkumu zapojeni, byli rozděleni na tři části. Všichni dostali stejné zadání: diskutujte společně o spokojenosti studentů s univerzitou. Ovšem 1. skupina (kontrolní) měla k dispozici pouze papíry s otázkami, 2. skupina („gaming“ skupina s facilitátorem) seděla okolo barevného herního pole s facilitátorem – hráčem, který posouval ostatní studenty (hráče hry) po herní desce na základě ohodnocení ostatních členů skupiny, 3. skupina („framing“ skupina) seděla okolo stejného hracího pole, nicméně se na další jednotlivá políčka posouvali postupně. Každá skupina přistupovala k řešení odlišným způsobem. Druhá a třetí skupina hodnotily aktivitu jako velmi zajímavou, s čímž tedy první skupina naprosto nesouhlasila. Tento výzkum obsahuje jisté limity, nicméně přináší zajímavé, i když ne překvapující, zjištění v tom, že lidé jsou motivovanější pro aktivity vedené jako hry (game-like).

Více o výzkumu viz LIEBEROTH, Andreas. Shallow Gamification: Testing Psychological Effects of Framing an Activity as a Game. In *Games and culture*. May 2014.

antických myslitelů, ale např. literárních autorů nebo knižních postav, můžeme tak žákům pomoci zprostředkovat (nejen) jejich význam.

- Larpem lze efektivně budovat mezipředmětové vztahy.
- Larp je vhodné využít na jevy aktuální a na jazyk živý; zároveň se neosvědčilo tuto metodu uplatnit na příliš úzce profilovaný okruh učiva.

Z uvedených závěrů vyplývá, že se larp jeví jako vhodná metoda k vyučování českého jazyka. Larp je také metodou, která cíleně pracuje se zážitkem, domníváme se tedy, že principy zážitkové pedagogiky jsou vhodné pro výuku českého jazyka.

S principy zážitkové pedagogiky ve výuce českého jazyka lze pracovat několika způsoby:

1. Jazykové jevy zahrnout do celistvější nebo dlouhodobé hry, přičemž jednotlivé poznatky se žáci budou učit postupně tak, jak budou plnit dílčí cíle, které v sobě zahrnují jeden velký (obecnější) kognitivní cíl.
2. Vytvořit zážitkovou hru, která bude s dílčím cílem pracovat a bude k němu směřovat (např. larp Dionýsův večírek a aktivity uvedené ve třetí kapitole).

Tyto způsoby jsou dle našeho názoru efektivní především proto, že nejprve žákům představí herní situaci, teprve poté dochází k upevnění poznatků. Žáci tak mají možnost nejprve prožít vlastní zážitek bez ohledu na konkrétní teorii a mají zde možnost uspět i ti méně úspěšní žáci, protože učitel po nich ve hře nepožaduje reprodukci již řečených poznatků; naopak žáky dostává do situace, kde si na vlastní řešení musí přijít sami, případně mají své poznatky tvořivě využít v praxi. Z vlastní zkušenosti můžeme říct, že mnohdy slabší žáci přichází s kreativnějšími způsoby řešení problémů než žáci s vynikajícím prospěchem. Je nutné zdůraznit, že po aktivní činnosti žáků musí následovat reflexe, kde se jednotlivé poznatky upevní, zvnitřní se prožitek žáka a dochází k zobecnění prožitého – veškeré tyto fáze reflexe by měl provádět sám žák s dopomocí učitele.

Domníváme se, že oba způsoby mohou nalézt reálné uplatnění ve výuce českého jazyka. První z nich je vhodný především v rámci projektového vyučování během jednoho dne, případně jako dlouhodobá hra v rámci předmětu, která se bude realizovat např. měsíc, ale vždy jen v konkrétní vyučovací hodině. Druhý způsob je vhodný pro jakoukoli vyučovací hodinu, zážitkové hry lze vymýšlet jak několikaminutové, tak na celou vyučovací hodinu.

Oba dva způsoby jsou vhodné pro jakoukoliv hodinu i fázi výuky, zážitkem totiž můžeme nejen motivovat, ale i vykládat novou látku, případně látku upevňovat (uplatnění tedy nalezne ve fázi motivace, expozice i fixace).

Při plánování aktivit v rámci této diplomové práce jsme nejvíce využívali druhého způsobu především proto, že takto vymyšlené hry jsou snazší jak pro učitele (nižší časová náročnost především ve fázi tvorby a přípravy aktivity oproti hře dlouhodobé), tak pro žáky, kteří se zážitkovým učením nemají zkušenosti.

Pro aktivity jsme si vytipovali takové partie učiva, které jsou jednak stanoveny pro 6. ročník ZŠ, kde autorka diplomové práce působí jako učitelka českého jazyka, a jednak

jsme přihlédlí k problémům a kritickým místům v některých oblastech učiva. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na učivo syntaxe (problematika větných členů a větného rozboru), lexikologie a sémantiky (slova expresivní, ironie a nadsázka), komunikační a slohové výchovy (popis pracovního postupu, inzerát, pravidla diskuze) a literární výchovy.

2.3 Kurikulární ukotvení

Aktivity uvedené ve třetí kapitole jsou zaměřené na vyučování slohu a komunikace, s důrazem na rozvoj v oblasti (1) písemné slohové kompetence, (2) ústní slohové kompetence a (3) pragmatické aspekty v komunikaci a uvědomělé osvojování poznatků z oblasti syntaxe, lexikologie a sémantiky v 6. ročníku základní školy. Při vytváření didaktických situací jsme vycházeli z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2016).

RVP ZV uvádí pojetí a cíle základního vzdělání, přičemž na 2. stupni mají žáci získat *„vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie“* (RVP ZV, 2016, s. 9). Zároveň právě na 2. stupni ZŠ se má podle RVP ZV stavět na širokém zájmu žáků, na jejich vyšších učebních možnostech a na provázanosti vzdělávání a života mimo školu (RVP ZV, 2016, s. 9). Pokud ovšem chceme jako učitelé připravit žáky na život mimo školu, musíme žákům představit takové aktivity, které z reálného života vycházejí, a proto jim představit takové problémy, jenž řeší ve svém běžném životě.

To ovšem vyžaduje proměnu používaných vyučovacích metod a organizačních forem práce, aby učitel dosáhl vytčených cílů dle RVP ZV, přičemž RVP ZV přímo doporučuje *„využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty“* (RVP ZV, 2016, s. 9). Zároveň rámcové vzdělávací programy *„vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“* (RVP ZV, 2016, s. 7). Zdá se tedy, že metody zážitkové pedagogiky, které staví na reálně využitelných poznatků v praxi, se jeví jako vhodné pro naplnění těchto cílů.

RVP ZV uvádí klíčové kompetence²⁵, které *„představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“* (RVP ZV, 2016, s. 11). Prostřednictvím zážitkového učení lze u žáků tyto kompetence cíleně formovat v průběhu výuky zcela přirozeně. Námi navržené aktivity směřují především ke kompetencím komunikativním, sociálním a personálním a k řešení problémů, nicméně lze vytvářet takové aktivity, jež by směřovaly k naplňování kompetencí jiných současně s výukou českého jazyka.

²⁵ RVP ZV vymezuje tyto klíčové kompetence: kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a pracovní.

RVP ZV si klade za cíl nejen postupně rozvíjet klíčové kompetence, ale usiluje i o naplňování následujících cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

(RVP ZV, 2016, s. 8–9)

K těmto cílům směřuje zážitkové učení a aktivity uvedené v praktické části.

RVP ZV vymezuje průřezová témata²⁶, jež tvoří povinnou součást základního vzdělávání (RVP ZV, 2016, s. 126), jejich podmínkou účinnosti je „jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu“ (ibid.). Průřezová témata lze do vyučování zařadit několika způsoby: (a) realizace ve speciálně vyhrazené vyučovací hodině, (b) v rámci projektového vyučování, (c) propojení průřezového tématu s obsahem vyučovacího předmětu. Prostřednictvím zážitkového učení lze efektivně propojovat průřezová témata (především osobnostní a sociální výchovu a mediální výchovu) se vzdělávacím obsahem předmětu ČJL, popř. s dalšími vzdělávacími oblastmi.

Zmíněné kurikulární ukotvení je vymezené pouze v obecné rovině, a proto za každou aktivitou následuje přehled poznámek, v nichž je uvedené kurikulární ukotvení v rámci předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ.

²⁶ Jedná se o těchto šest průřezových témat: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část obsahuje soubor aktivit zaměřujících se na problematiku jazykového, slohového a v menší míře literárního učiva. Aktivita jsou navrženy tak, aby učivo bylo propojené s další vzdělávací oblastí nebo průřezovým tématem. Jednotlivé jevy jsou žákům předkládány prostřednictvím zážitku, cílenou reflexí na základě Kolbova cyklu učení jsou poznatky upevňovány. Aktivita jsou zpracovány tak, aby je bylo možné využít ve výuce ČJL.

Za každou aktivitou se nachází poznámky, v nichž jsou uvedeny zkušenosti z uvedení aktivit v 6. ročníku ZŠ. Na základě těchto zkušeností je v poznámkách opodstatněn význam zážitku ve výuce českého jazyka.

3.1 Větné členy

Téma: Větné členy a grafické znázornění věty jednoduché

Cíle:

- a) primární:
 - 1. Žák si uvědomí vtahy mezi větnými členy.
 - 2. Žák si uvědomí význam větných členů ve větě.
 - 3. Žák nakreslí grafické znázornění věty jednoduché.
 - 4. Žák vysvětlí funkci větných členů ve větě.
- b) sekundární:
 - 1. rozvoj neverbální komunikace, spolupráce ve skupině

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-206: rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí. (RVP ZV, 2016, s. 22)

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky:

- lepicí štítky (jeden na žáka), na kterých je napsáno:

naše	maminka	nakupuje	denně	čerstvou	zeleninu	na trhu
------	---------	----------	-------	----------	----------	---------

Pozn.: Každá skupina má tutéž větu. Počet slov ve větě volíme vzhledem k počtu dětí ve skupině. Pokud jsou skupiny početně nevyvážené, některá ze skupin může být obohacena o další větný člen, např. o příslovecná určení.

PRŮBĚH HODINY:

1. Hra: vysvětlení pravidel, 5 minut

Žáci vytvoří kruh, stojí čelem dovnitř. Učitel žáky obchází a každému na záda nalepí jeden štítek tak, aby si na něj dotyčný žák neviděl.

Pokyny pro žáky: Zahrajeme si hru a zjistíme, jaké vztahy mezi sebou větné členy mají. Odteď nikdo z vás nesmí mluvit a nesmíte se dorozumívat pomocí slov, každý má na zádech nalepený štítek, který si nesmí sundat a podívat se na něj. Cílem každé skupiny je uspořádat se, jak? to záhy zjistíte. Jakmile budete uspořádání, jeden z vás mi to řekne.

2. Hra: průběh, 20 minut

a) skládání věty

Žáci se uspořádají tak, že jednotlivá slova věty na sebe budou navazovat:

naše	maminka	nakupuje	denně	čerstvou	zeleninu	na trhu
------	---------	----------	-------	----------	----------	---------

Ve chvíli, kdy jsou žáci uspořádaní (jeden ze skupiny se ozval), dochází ke kontrole správně seřazené věty – pokud dojde k chybě, opraví se sami žáci

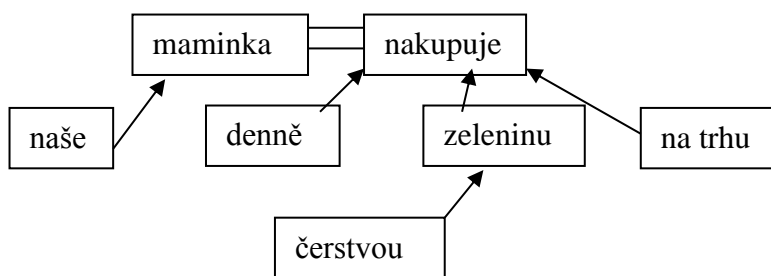
(myslím, že někdo z vás stojí špatně, najděte svou chybu a opravte ji. Proč má stát jinde?).

b) určování větných členů a vztahů mezi nimi

Ve chvíli, kdy každý žák stojí správně, učitel vydá další pokyn: *Určete u jednotlivých slov větné členy a pokuste se pomocí ruky vyjádřit vztah, který mezi sebou mají. Některá slova nemohou bez jiných slov existovat, pokuste to pomocí ruky ukázat.*

Žáci ve skupinách určují větné členy a pomocí ruky ukazují vztah závislosti.

Řešení:



Jakmile jsou uspořádání, dochází ke **kontrolě a reflexi**:

c) kontrola větných členů a vztahů – učitel žáky obejde a zkontroluje je, přičemž ještě slovně žádá kontrolu od žáků:

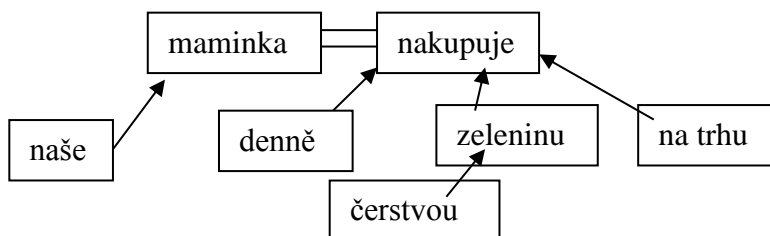
- *Maminka je jaký větný člen a proč? Proč „naše“ má ruku na mamince? Proč se „čerstvou“ nedrží maminky? Proč „na trhu“ se drží „nakupuje“? Co vše se drží „nakupuje“ a proč? Proč se „maminka“ a „nakupuje“ spolu drží?*
- Přívlaskty rozvíjí v našem případě podstatná jména.
- Důležité je žáky upozornit na vztah mezi rozvíjejícími větnými členy a členy základními.

d) grafické znázornění

Žáci stojí ve svých skupinách, od učitele dostanou papír a nový úkol: *Každý z vás zastupuje jedno slovo ve větě. Svým postavením jste ukázali, na co který větný člen navazuje, co rozvíjí a na čem je závislý. Pokuste se své postavení dostat na papír, nakreslit ho.*

Žáci ve skupinách kreslí grafické znázornění věty jednoduché.

Řešení:



Poté, co dokreslí, následuje **kontrola a reflexe**:

- Vyučující si prohlédne řešení skupin a jeden zástupce z každé skupiny prezentuje vlastní řešení (*Co jste udělali? Proč jste to udělali zrovna*

takto?). Vyučující žákům řekne, že to, co nakreslili, je grafické znázornění věty jednoduché.

- Po prezentaci se učitel žáků zeptá, aby vybrali, které z nabízených řešení se jim zdá nejlepší a nejvhodnější, které by se mohlo používat. Žáci tedy ve skupinách uvažují nad nejlepším řešením a poté diskutují s učitelem. Zamýšlí se nad nejvhodnějším postupem, výběr zdůvodní.

e) Grafické znázornění a určení větných členů

Každá skupina dostane od učitele lístek se třemi větami a zadáním. Žáci pracují na řešení.

Lístek:

Urči větné členy a nakresli graf:

1. Naše Andrea často vzpomíná na krásný výlet na Šumavu.
2. Pavel půjčil Kamilovi svoji knihu a linkovaný sešit.
3. Ze sálu se ozývala tichá hudba komorního orchestru.

3. **Reflexe didaktická, 15 minut**

Po skončení společné práce dochází ke kontrole a reflexi formou diskuze, v níž se učitel postupně ptá na význam jednotlivých větných členů a na význam grafického znázornění věty jednoduché.

- a) K čemu ve větě slouží podmět, přísudek ad.?
- b) Na co máme příslovečná určení?
- c) K čemu slouží grafické znázornění věty jednoduché?

4. **Reflexe zážitku, 10 minut**

- a) Co se vám při práci ve skupině povedlo? Co se nedařilo? Na čem ještě musíte zapracovat, abyste byli příště lepší?
- b) Co jste museli udělat, abyste zadané úkoly vyřešili správně?
- c) Jakým způsobem jste došli ke správnému řešení?
- d) Kde mohl nastat v průběhu hry problém? Jak by se dal vyřešit?
- e) Co byste poradili skupině, ve které nefunguje spolupráce?
- f) Co všechno jste se dnes naučili?

POZNÁMKY²⁷:

Aktivita vyžaduje volný prostor ve třídě v takové velikosti, aby se žáci mohli pohodlně uspořádat do tří kroužků. V našem případě vytvoření volného prostoru znamenalo posunout poslední řady lavic – přesun lavic žákům trval méně než minutu, což znamená, že změna uspořádání třídy během vyučovací hodiny by neměla být zásadním problémem a argumentem, proč tyto hry nehrát.

Žáci se nejprve uspořádali do jednoho velkého kroužku, který byl následně rozdělen na tři menší²⁸. Žáci byli vyzváni, aby v kroužku stáli čelem dovnitř, protože je pro

²⁷ Aktivita byla uváděna dne 28. dubna 2016 a průběh vyučovací hodiny byl natáčen. Ve výkladu jsou zahrnuty autentické promluvy žáků.

pedagoga snazší je obejít a nalepit jim na záda štítky. Přestože se neměli dívat na cizí štítky, svou zvědavost nedokázali uhlídat. Podstatné však je, že se nepodívali na svůj štítek.

V této aktivitě pracujeme se třemi skupinami, a proto zde může vzniknout otázka – co když žáci budou pracovat nerovnoměrně rychle a některá skupina bude s prací hotova dříve? Je zřejmé, že nebudou skupiny pracovat stejně rychle, je proto na vyučujícím, aby improvizoval: nejprve zjistil, v jaké fázi práce jsou zbylé skupiny. Jestliže jsou žáci s prací hotovi, rychlá skupina by mohla dostat za úkol zkontrolovat své řešení, případně se opravit. Vzniká-li velká časová mezera mezi skupinami, je vhodné rychlé skupině připravit úkol navíc, např. zkontrolovat skupiny pomalejší, nebo – a to především v druhé fázi hry – pracovat na dalším, obtížnějším úkolu (grafické znázornění věty jednoduché), případně vymyslet vlastní větu a pokusit se ji graficky znázornit. Při uvedení této hry jedna skupina pracovala značně pomaleji než zbylé dvě, a proto dvě rychlejší skupiny pracovaly společně: navzájem si žáci vyměnili svá řešení grafického znázornění věty jednoduché a hodnotili je, hledali chyby a opravovali je. Pomalá skupina mezitím pracovala na dokončení svého úkolu. Tímto jednoduchým řešením jsme kritické místo v kooperativním učení (jež bylo zmíněno v teoretické části, a tedy nerovnoměrnost práce žáků) přeměnili na výhodné a kreativní řešení výuky s pomalejšími žáky (resp. s rychlejšími).

V průběhu reflexe jsme se zaměřovali na funkci větných členů ve větě a grafického znázornění věty jednoduché. Nejprve jsme po žácích požadovali, aby vysvětlili, co v průběhu hodiny dělali:

U: Co jsme to dělali?

Ž1: Větný členy.

Ž2: No tak, navazování na sebe větných členů, jak na sebe navazují.

Ž3: Hráli jsme hru.

Žáci si uvědomovali nejen herní prvky, ale i (což je pro nás zcela zásadní) věcný obsah aktivity. Aktivita byla designována jako hra, což mělo za následek vtáhnutí žáků do hry (přítomnost flow), nicméně díky průběžné a závěrečné reflexi nebyla hra samoučelná, ale stále měla výukový přesah.

V reflexi bylo zkontrolováno řešení grafického znázornění věty jednoduché:

U: Vidím, že podmět se drží přísudku. Proč se přísudek musí držet podmětu?

Ž: Protože to je základní část té věty.

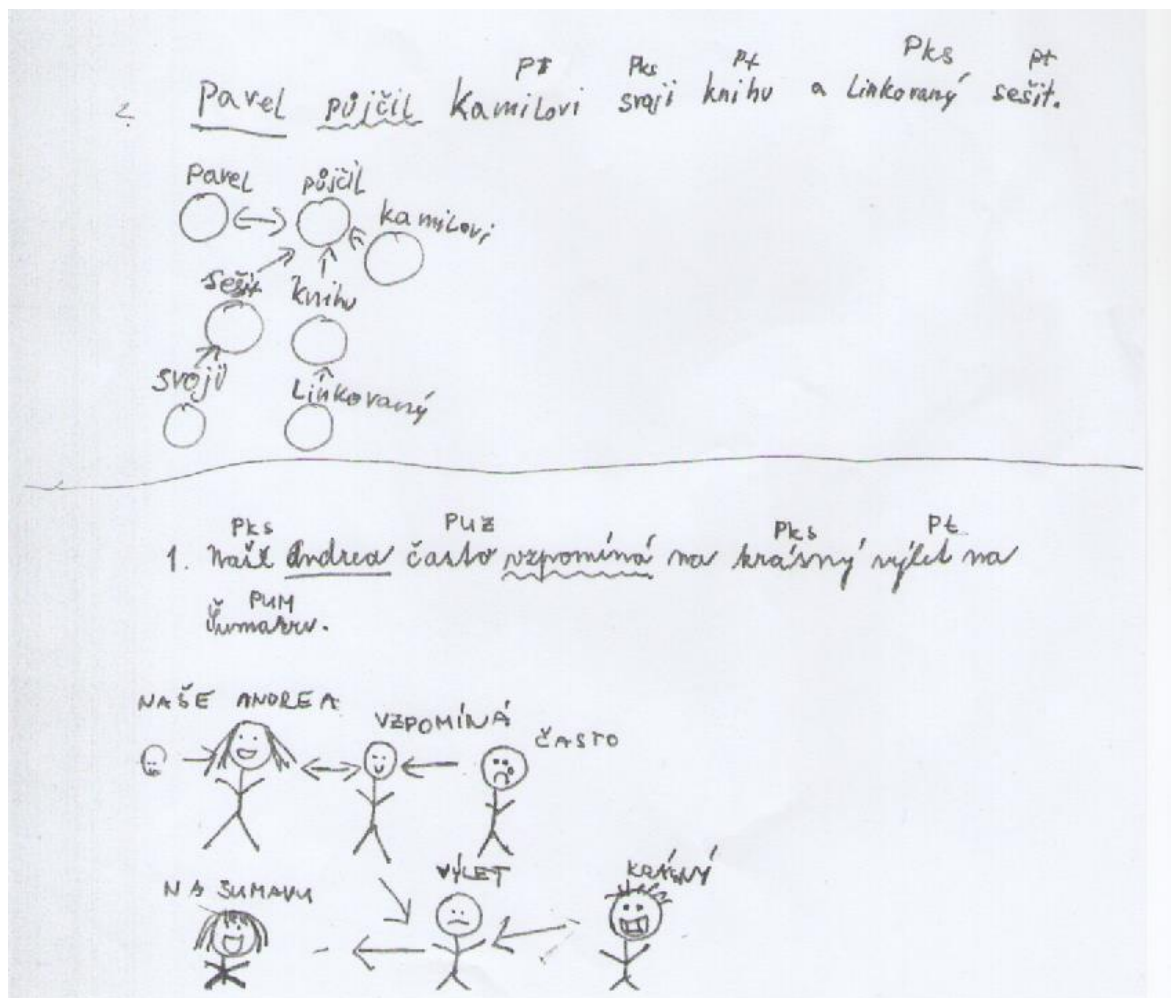
U: A proč je to základní část věty?

Ž: Protože kdyby tam podmět ani přísudek nebyl, ta věta by nedávala smysl.

Žáci si tedy uvědomují funkci základních větných členů ve větě, opomíjeli však věty jednočlenné. Přestože jsou vyučovány až v 7. ročníku, žáci byli s nimi seznámeni již následující vyučovací hodinu.

²⁸ Existuje několik možností, jak rozdělit žáky do skupiny, viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.

Z následujícího obrázku (obr. 4) vyplývá několik zajímavých zjištění. Žáci měli v posledním úkolu vytvořit grafická znázornění tří konkrétních vět. Protože v první části aktivity žáci ztvárňovali větné členy, resp. jednotlivá slova, v řešení úkolu přistupovali k větným členům jako k panáčkům. Postupně své kresby zjednodušovali. V reflexi uvedli, že k zjednodušení došlo proto, že jejich původní kresba byla zdlouhavá a náročná.



Obr. 4: Grafické znázornění věty jednoduché – ukázka práce žáků

Z ukázky také vyplývá zajímavé ztvárnění vztahu mezi podmětem a přísudkem. To, že jsou to větné členy základní, žáci představili již svým postavením v první části aktivity (podmět a přísudek se chytli za ruce, vazbu rozvíjejících větných členů znázorňovali položením ruky na rameno), přičemž tuto vazbu dokázali ztvárnit i na papíru – oboustrannou šipkou mezi podmětem a přísudkem. Žáci si tedy uvědomují jejich postavení ve větě. Podíváme-li se na grafické znázornění rozvíjejících větných členů, zjistíme, že žáci si jejich postavení ve větě uvědomují také, neboť je značili (téměř vždy) pod podmět a přísudek. Uvedená grafická znázornění vykazují jisté nedostatky (např. pořadí větných členů), v následující vyučovací hodině na ně byli žáci upozorněni.

V průběhu reflexe žáci prokázali, že si uvědomují i funkci rozvíjejících větných členů (uvádíme pouze příklad z diskuze nad přívlastkem):

U: Na podmět navazuje „naše“. Proč?

Ž: Protože ukazuje na to, jaký je podmět.

U: Proč máme ve větách přívlastky? Proč existují?

Ž1: Abychom věděli, jaké to je.

Ž2: Rozvíjí nám to tu větu, jaký je ten, kdo to dělá.

V průběhu aktivního učení mají žáci možnost hloubavě přemýšlet nad daným (jazykovým) jevem a práce ve skupině jim umožňuje poznatky sdílet a konfrontovat je s vlastním myšlením. Při této aktivitě proběhla zajímavá diskuze žákyň nad následující větou: *Ze sálu se ozývala tichá hudba komorního orchestru*. Předmětem sporu se stal vztah mezi slovy „hudba komorního orchestru“. Žákyně zcela správně určily větné členy, a proto jim vycházela závislost přívlastku shodného na přívlastku neshodném. Byly překvapené a zmatené. Tázaly se, zda se přívlastek shodný může vázat na přívlastek neshodný, což svědčí o tom, že si neuvědomily, že přívlastky závisí na podstatném jménu v jakékoli větněčlenské platnosti. Předmět této diskuze byl následující hodinu sdílen s celou třídou.

Žáci v této aktivitě:

- rozvíjeli sociální dovednosti – spolupráci ve skupině, nutnost dohodnout se beze slov. Docházelo k naplnění kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.
- upevnili si poznatky o větných členech.
- na vlastní kůži zjistili funkci větných členů, která byla posléze v reflexi upevněna.
- ztvárnili větu jednoduchou, kterou poté graficky znázornili na papír.
- volili, jakým způsobem větu graficky ztvární, a z několika různých pokusů si jedno řešení vybrali.
- docházeli k pochopení toho, že „*vlastním principem větné skladby jsou vztahy mezi větnými členy, nikoliv tyto členy samy*“ (Šmilauer, 1977, s. 14).

3.2 Jak mluvíme?²⁹

Téma: Druhy pojmenování podle stylistické platnosti³⁰

Cíle:

- a) primární:
 - 1. Žák v mluveném projevu vhodně zvolí výrazové prostředky vůči zvolené situaci.
 - 2. Žák vymyslí vhodné příklady slov k určitým druhům pojmenování podle stylistické platnosti.
 - 3. Žák si uvědomí vhodnost užití druhů pojmenování podle stylistické platnosti vzhledem ke komunikační situaci.
- b) sekundární:
 - 1. rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce ve skupině
 - 2. propojení s občanskou výchovou (téma konfliktů a jejich řešení)

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-1-04: *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,*
- ČJL-9-1-05: *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru,*
- ČJL-9-1-06: *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.*

(RVP ZV, 2016, s. 22)

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky:

- scénáře pro inscenaci (viz příloha č. 1): 3–4 role žáků v inscenaci (čtvrtá je volitelná vzhledem k variabilitě žáků ve třídě). Scénáře obsahují tři scény ve verzi A i B, tedy celkem šest scén pro max. počet 24 žáků. Při vyšším počtu žáků lze scény přidat. Obě verze se od sebe liší použitými expresivními výrazy.

PRŮBĚH HODINY:

1. Evokace, 5 minut

Na začátku hodiny vyvolá učitel diskuzi nad tématem konfliktu, využije otázky:

Co je konflikt? Jaké konflikty znáš?

Jak jednají lidé při konfliktech?

Jak lidé při konfliktech mluví? Jaká slova používají?

²⁹ Aktivita vychází z didaktické situace vytvořené společně s Lucií Wilczkovou pro výstup v předmětu Didaktika českého jazyka II., pro potřeby diplomové práce byla upravena.

³⁰ V této aktivitě rozlišujeme slova s citově pozitivním příznakem (deminutiva, slova familiární, hypokoristika, dětská slova a eufemismy) a s citově negativním příznakem (slova pejorativní, augmentativa, slova zhrubělá, vulgarismy a dysfemismy). Navíc přidáváme ironii a hyperbolu.

Jaký konflikt jste zažili naposledy vy? Jak jste při něm mluvili? Jaká slova jste použili?

Vyučující přiblíží žákům jednání lidí při konfliktech. Očekáváme, že žáci konflikt vysvětlí jako střet různých (odlišných) názorů či myšlenek. Z vlastní zkušenosti budou znát nejvíce konflikty v rodině (s rodiči, případně se sourozenci), s kamarády nebo ve školním prostředí. V takových konfliktech jednají v afektu, jsou naštvaní, a proto jejich činy jsou často bezmyšlenkovité, z čehož se odvíjí i jejich způsob mluvy – užití imperativu, krátkých vět, opakování se ad. Co se týče lexikální roviny, pro konflikty jsou typická slova nespisovná, expresivní výrazy (s citově negativním příznakem), ironie, nadsázka ad.

2. **Hra: vysvětlení pravidel, 5 minut**

Žáci se rozdělí do skupin po 3–4. Každý žák obdrží lístek scénáře se svou rolí, kterou nikomu neukazuje (!). Nejprve si přečtou své role, poté dostanou čas (cca 5 minut) na nácvik a prodiskutování realizace scénky.

Struktura scénáře pro žáka:

Scénář obsahuje krátký prolog uvádějící scénu, poté následuje název postavy, popř. její role (maminka, tatínek,...). Na konci je uvedený pokyn, který musí být během scénky splněn.

3. **Hra: průběh, 15 minut**

Žáci se postupně vystřídají v předvádění scének. Jedna skupina žáků předvádí scénku, zbylí žáci mají za úkol pozorně poslouchat a zapisovat si specifické prostředky jednotlivých postav. Zaměřují se na věty, sousloví či jednotlivá slova, přesné znění si zapisují na papír (odpovídají na otázky: *Jaká slova používají?*, popř. *Jak mluví?*).

Je zcela zásadní, aby se žáci zaměřili na verbální projev svých postav, neverbální komunikace je druhotná. Primárně svou postavu musí žáci ztvárnit mluvou a výrazovými prostředky. Jedná se o hraní rolí, je tedy nutné, aby se žáci vcítili do dané postavy a jednali za ni tak, jak by pravděpodobně jednala daná postava.

Vyučující žákům vysvětlí, že ztvárňují jednotlivé postavy ve scénkách, mluví a jednají za ně. Nebudou se oslovovat reálnými jmény, po dobu hry přejímají nejen roli, ale i její jméno. Budou tedy mluvit v první osobě jednotného čísla (př. já, Ignác). V průběhu aktivity si vyučující zapisuje společně s žáky jednotlivá slova.

Ukázka možného dialogu mezi postavami ze scénáře Na pohřbu:

Rád bych vám (já, Ignác) řekl, že náš drahý příbuzný nás opustil a odešel na dlouhou cestu.

Postava Jidáše může odpovědět: *Ale to jsou jenom kecy! Konečně chcipl, prachy budou jenom moje!*

Květoslav se může přidat: *Ještě to tak, aby všechny peníze byly tvoje, a co já? Pohřeb stál tolik peněz a já nemám ani na chleba!*

Jidáš: *Cože? Co ta tvoje vana? Prachy na jídlo fakt nepotřebuješ...*

Lukrécie: *No jasně! Přes svůj bachor nevidíš na ostatní, to je ti vážně podobné. Přestaň řešit cenu pohřbu, to je už jedno. Musíme si rozdělit to jmění, takže třeba 75 % je mých a zbytek si rozdělíte vy?*

Ignác: *Uklidněte se, jsme na svatém místě, zde se takto nemluví. Vyjádřeme úctu našemu milému, jenž odešel na dalekou cestu, z níž se již nevrátí.*

Každá postava použila právě taková slova, která jsou buď výslovně ve scénáři napsána, nebo která z popisu dané postavy vyplývají.

4. Reflexe didaktická, 15 minut

Po přehrání všech scének následuje diskuze, v níž se zhodnotí promluvy jednotlivých postav – jednotlivá slova, slovní spojení a věty vyučující píše na tabuli. Vyučující využije problémové otázky:

Jak mluvila např. postava Jidáše?

Jaká slova Jidáš používal?

Které postavy mluvily přibližně stejně? Byly to spíše kladné nebo záporné postavy ve scénkách?

Neuškodí se zeptat na postavu Jidáše: Kdo to byl Jidáš?

Žáci ve svých sešitech mají napsané věty, sousloví a jednotlivá slova, které byly charakteristické pro jednotlivé postavy. S těmito údaji lze nadále pracovat v různých aspektech výuky.

Učitel na tabuli shrne použitá slova jednotlivých postav, vznikne tak souhrn druhů expresivních slov. Je na žácích, aby jednotlivá slova, resp. slovní spojení či věty, které se jim zdají být podobné, přiřadili k sobě. Společně s žáky učitel jednotlivé druhy slov pojmenuje. Žáci okomentují konkrétní postavu, tedy jak se chovala, jak jednala, zda byla spíše kladná nebo záporná. S tím souvisí i způsob jejího vyjadřování. Díky tomuto komplexnímu shrnutí si žáci uvědomí postavení expresivních slov v reálném životě.

V závěru diskuze vyučující poukáže na vhodnost užití jednotlivých expresivních slov v praxi:

Při jaké příležitosti je vhodné využít např. zdrobnělin? Co jimi vyjadřujeme?

Kdy není vhodné využít např. vulgárních slov?

Můžeme se setkat v literatuře s hanlivými, popř. vulgárními slovy? K čemu tato slova v literatuře slouží?

Předpokládané řešení:

David	slova důvěrná, zdrobněliny
Goliáš	nadsázka, ironie
Cecílie	dysfemismy, slova hanlivá a hrubá
Adéla	zdrobněliny, slova domácká
Bára	zdrobněliny, slova dětská a domácká
Emil	slova hanlivá
Felix	slova dětská
Hubert	ironie, nadsázka
Ignác	eufemismy, slova důvěrná a domácká
Jidáš	slova hanlivá, hrubá, dysfemismy
Květoslav	nadsázka
Lukrécie	ironie, nadsázka

5. Reflexe zážitku, 5 minut

Reflexe zážitku se zaměřuje především na spolupráci ve skupině a na hraní rolí:

Podařilo se vám zahrát vaši postavu? Pokud ano, co vám pomáhalo se do postavy vcítit? Pokud ne, co vám bránilo?

Jak se vám dařila spolupráce ve skupině?

POZNÁMKY:

Díky metodě hraní rolí žáci využívají slova ve skutečných, byť rekonstruovaných situacích, pracují se svými prekoncepty. Scénáře dávají žákům volnost ve výběru určitých slov. V této aktivitě vzniknou promluvy postav, se kterými lze nadále pracovat. Zde nabízíme pouze malý výběr možností, vše záleží na skutečných promluvách, které vzniknou při inscenaci:

- syntax – Jednotlivé věty lze zkoumat z pohledu syntaktického, můžeme zkoumat stavbu vět a souvětí (např. jejich délku či propracovanost) vzhledem k postavení rolí ve hře.
- morfologie – Předpokládáme, že některé postavy, zvláště záporné, budou používat imperativu.
- frazeologie – Není vyloučené, že při reflexi zjistíme užití frazémů, bylo by vhodné na ně upozornit.
- synonymie x antonymie – Díky různému způsobu vyjadřování jednotlivých postav se přímo vybízí používat stejné nebo podobné výrazy k téže skutečnosti. Na tabuli při reflexi vznikne seskupení slov, předpokládáme, že některá slova budou mít mezi sebou tyto vztahy, a je proto na učiteli, aby na ně žáky upozornil.

Jak už bylo řečeno, toto je pouze hrubý výčet jazykových oblastí, se kterými je možné po skončení aktivity pracovat; záleží na kreativitě žáků.

Tuto aktivitu lze poté využít i ve slohové výchově. Žáci si scénky pamatují, neboť je sami prožívali, mohou zkusit napsat charakteristiku své postavy nebo postavy jiné. Případně mohou žáci napsat vypravování na základě toho, co jejich skupina prožila ve své konfliktní situaci.

Poznámky z průběhu hodiny³¹:

Aktivita se na první pohled může jevit jako velmi náročná už jenom proto, že její výsledek závisí na chování a jednání žáků při hře. I přes zdánlivě náročná pravidla se žáci svého úkolu zhostili velmi dobře. Několikrát se stalo, že pokyn nebyl splněn, ale protože každý scénář byl přehrán dvakrát, zazněla prakticky všechna slova, která byla potřebná ke zdárnému průběhu aktivity.

Žáci byli motivováni krátkou diskuzí na téma konflikt a jejich druhy. Konflikt spojovali nejvíce s hádkou a sporem. Na otázku, kdy v jejich životě dochází k hádkám, odpovídali, že ve chvílích, kdy jsou „*naštvaní*“, nebo „*když se mají dohodnout na jedné skutečnosti, ale oba dva chtějí dvě různé věci*“. Ptali jsme se, jak lidé při sporu či hádce mluví. Zjistili jsme, že v tomto ohledu mají žáci jasno, neboť odpovídali, že mluví „*nespisovně*“, „*naštvaně*“ a velmi často „*sprostě*“. Dále „*mluvíme více nahlas než druhá strana a ponižujeme*“ ji. Jedna ze žákyň si např. uvědomovala význam opakování skutečnosti (metoda gramofonové pásky), protože odpověděla: „*já třeba říkám pořád to samý, když se hádám, to funguje*“.

Nejprve žáci jeví ostych z hraní scénky před třídou, poté tento strach vystřídal nadšení z předvádění se spolužákům (pracovali se svou komfortní zónou). Jedna žákyně, u které byla očekávána velká tréma, odmítla svou roli zahrát. Scénu pozorovala zpovzdálí, o to více se poté snažila analyzovat promluvy svých spolužáků v roli (využití principu dobrovolnosti).

Postupně se vystřídal šest skupin žáků. Každou scénu jsme krátce slovně uvedli, aby ostatní žáci věděli, kde v příběhu se právě nacházíme, poté se žáci představili v rámci svých rolí. Poslouchající žáci měli za úkol si psát specifická slova a výrazy, které dané postavy pronesou a které se jim zdají být typické pro danou postavu.

Žáci byli velmi tvořiví v oblasti ztvárnění postav a daných scén, ve vymýšlení různých výrazů už tak kreativní nebyli. Proto má každá postava ve scénáři pokyn, jenž musí splnit, aby byly promluveny do hry vneseny.

Následují ukázky z jednotlivých scén, vybíráme vždy jen malý záznam, v němž jsou patrná expresivní slova (zvýrazněna kurzívou) a neverbální projevy vztahující se k dané situaci. Jedná se o autentické promluvy žáků.

³¹ Aktivita byla uvedena 8. června 2016 a z vyučovací hodiny byl pořízen zvukový záznam. V následujícím výkladu jsou zahrnuty autentické promluvy žáků z dané vyučovací hodiny, jsou označeny kurzívou.

Milostný trojúhelník A:

Goliáš: Ahoj, Cecílie

Cecílie: Jak to, že se bavíš s ní? (*v hlase i postoji je znatelné opovržení*)

Goliáš (na Davida): Ahoj, hele, jen jsem se chtěl zeptat. Ty chodíš s Adélou, že jo?
Jen jsem ti chtěl říct, že Adéla je moje ty *trapáku*.

Já to nebyl! A:

Emil: *Děcka*, co tady děláte? Kdo rozbil to okno?

Hubert: To Felix!

Emil: Který z vás *děcek* to udělal? (*výhruzně*)

Hubert: Felix!

Felix: *Šťouchá do Huberta a ukazuje na něj prstem.*

Bára: Jestli se nepřiznáte, dostanete!

Emil: Bude výprask! (*výhruzně natáhl pěst*)

Na pohřebu A:

Ignác: To je škoda, že *zemřel*...

Jidáš: Ále, to nevadí, stejně to byl *pitomec*!

Lukrécie: A to si jako musel pořídit tak drahý hrob jako? (*shazuje ostatní*)

Jidáš: No právě! (*naštvaně*)

Lukrécie: To nemohl být jako levnější?

Ignác (smířlivě k Lukrécii): Nemysli jenom na sebe.

Ignác: Myslete na to, že náš milovaný příbuzný *zesnul*, tak nemyslete jenom na peníze. (*vyrovnaným hlasem*)

Jidáš: Ale já jsem rád, že *chcípnul*! (*znehuceně*)

Já to nebyl! B:

(ozve se rána)

Bára a Emil vběhnou do místnosti: Kdo to byl?! (*vyděšeně*)

Hubert: To Felix!

Emil: Cože? Vždyť je to ještě *mrňous*! (*nevěřicně*)

Bára: Kdo to byl?

Emil (velmi hrubě): Kdo z vás to byl? Hned mi to řekni! Věřím malému Felixovi, protože on (*ukazuje na Huberta*) je velký *puberták*!

Na pohřbu B:

Jidáš: Uхни *pupku*, já chci taky vidět, jak *chcípnul*!

Ignác: Uklidněte se, buďte v pohodě, náš příbuzný *odešel na věčné časy*...

Jidáš: To není pravda, *chcípnul*!

Lukrécie ke Květoslavovi: Ty peníze dostanu já! Mě měl radši! Ha, ty *panděro velký*!

Květoslav: Ale já...

Lukrécie (skočí Květoslavovi do řeči): Nedostaneš to! Podívej se na to... na tu *vanu*! (*ukazuje na jeho břicho*)

Z uvedeného vyplývá, že žáci se do svých postav ponořili a snažili se svou postavu zahrát tak, aby byla skutečná (výrazně byl přítomen flow). Postava Emila (tatínka) byla proto ztvárněna v obou případech jako postava velkého hrubiána, který používal slova hanlivá a svým neverbálním projevem dotvářel komunikační kontext. Obdobně tomu bylo i u postavy Jidáše. Obě tyto postavy byly ryze negativní, což poté v reflexi zaznamenali i samotní žáci.

V reflexi jsme se zaměřili na chování a mluvu jednotlivých postav, byl to úkol pro žáky poměrně náročný – museli během pozorování analyzovat scénu a vybrat z ní právě takové promluvy, které jim zdály být pro dané postavy nějakým způsobem příznačné. Přestože nestihli zaznamenat všechny promluvy písemně (od toho je zde právě učitel, aby vynechané promluvy připomenul), vzpomněli si u každé postavy na několik charakteristických prvků, týkajících se většinou její povahy, díky nimž vytvořili obraz postavy, její mluvu a uvedli konkrétní příklad. Žáci tak zjistili, že charakter postavy souvisí s její mluvou. Toto můžeme doložit následujícím záznamem z reflexe:

U: Jak se chovala Cecílie?

Ž1: Nafoukaně.

Ž2: Byla to zlá mrcha.

U: A jak se choval Goliáš?

Ž3: Snažil se ho (myšleno Davida – pozn. P. D.) ponížit.

V průběhu reflexe měli žáci k dispozici shrnutí expresivních slov, které komentovali na základě toho, co vzniklo při scénkách. Zaměřili jsme se na funkci těchto slov v promluvách a na to, jak promluvy expresivní slova mění a k čemu expresivní slova slouží (výrazně jsme akcentovali sémanticko-funkční hledisko).

U: Proč využijeme zdvořilost a nevyužijeme klasického tvaru?

Ž1: Když ta věc je menší než normálně.

Ž2: Nebo že to je hrozně hezký a roztomilý.

Přestože žáci 6. ročníku expresivní slova využívají v běžné praxi zcela automaticky, neznají jejich odborná označení. V reflexi jsme kromě již zmíněného cílili také na pojmenování jednotlivých skupin expresivních slov. Pro žáky se jednalo o učivo nové, přesto neměli problémy s vysvětlením termínů. Slova hanlivá jedna ze žákyň označila jako slova „*hnusná... jakoby hnusně řečená slova*“, uvědomovala si tedy jejich negativní citový příznak. Žáci poté v reflexi přiznali, že slova hanlivá i vulgární nepatří do komunikace s kamarády, ani do školního prostředí. Reflexe se také zaměřovala na stylistická uplatnění jednotlivých slov.

Termín eufemismus neznali a nebyli schopni jej odvodit na základě vlastní zkušenosti, nicméně po vysvětlení eufemismu zcela analogicky vysvětlili dysfemismy. Uvědomovali si, že se jedná o opačný význam: „*to jsou slova, která tu situaci ještě zhoršují*“. Zároveň si uvědomovali význam užití eufemismů v životě. Dle jednoho žáka je použijeme tehdy, „*když chceme zlehčit nějakou těžkou situaci*“.

Aktivitu jsme využili i v rámci komunikační a slohové výchovy. Žáci měli za úkol napsat vyprávění z pohledu své postavy³², kterou hráli, na základě prožitého příběhu. Bližší okolnosti svých příběhů si mohli domyslet, stěžejní část vyprávění strojí na scéně zahrané ve vyučovací hodině. Doporučeno bylo využít přímé řeči se slovy typickými pro dané postavy.

³² Kožmín v *Tvořivém slohu* uvádí podobnou aktivitu. Autor se zaměřuje na vypravěčskou rekonstrukci události tak, že nechá dvě dvojice žáků předvést spolužákům scénku, kterou poté popisují. Zajímavé je poté sledovat, jak každý žák vnímal tutéž scénku odlišným způsobem – to vše se odrazilo v písemném projevu žáků.

3.3 Pravidla diskuze³³

Téma: Pravidla diskuze – *stahování hudby z internetu – ano či ne?*

Cíle:

a) primární:

1. Žák vhodně využívá výrazové prostředky vzhledem ke komunikačnímu partnerovi.
2. Žák vytvoří argument, umí ho použít a obhájit, reaguje na různé druhy argumentů.
3. Žák uplatňuje pravidla diskuze.
4. Žák odlišuje názor od osoby spolužáka a zůstává v přátelství se spolužáky, kteří zastávali odlišné názory.

b) sekundární:

1. rozvíjení komunikačních dovedností
2. propojení s předmětem občanská výchova (kontroverzní témata)

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-1-04: *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,*
- ČJL-9-1-05: *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru,*
- ČJL-9-1-07: *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.*

(RVP ZV, 2016, s. 22).

Časová dotace: 2x45 minut

Pomůcky:

c) *kauza šíření hudby z internetu*

³³ Aktivita vychází z didaktické situace vytvořené společně s Terezou Melicharovou pro výstup v předmětu Didaktika českého jazyka III., pro potřeby diplomové práce byla upravena.

Kauza šíření hudby po internetu:

Tomáš je chlapec jako kterýkoliv jiný, chodí do 6. třídy. Tomáš má hodně rád hudbu, poslouchá ji téměř každý den. Rodiče mu ovšem jen někdy kupují CD jeho oblíbených kapel, a protože by rád Tomáš poslouchal nejnovější alba svých oblíbených kapel, usedá k počítači a na internetu stahuje písničky.

Tomášův kamarád má rád stejné hudební žánry, poprosil proto Tomáše, zda by mu nemohl poskytnout alba svých oblíbených kapel. To vše Tomáš vyřešil pro sebe nejjednodušším způsobem – nahrál stažená alba na internet a odkaz k jejich stažení poslal kamarádovi. Myslel si, že nic špatného neudělal. Uplynulo několik měsíců a Tomáš na tento čin dočista zapomněl.

Jednoho dne zazvonil zvonek před vchodem bytu Tomášových rodičů. Stála tam policie. Pátrala po krádeži a ptala se Tomáše, zda neodcizil cizí vlastnictví. Tomáš nechápavě kroutil hlavou, vždyť nikdy nic v obchodě neukradl – to by nikdy neudělal. Policie proto Tomášovi předložila jasné důkazy o nahrávání hudebních alb na internet a jejich následné šíření. Oznámila Tomášovi, že se dopustil trestného činu.

Tomáš, přestože je žák 6. třídy, byl potrestán za šíření hudby po internetu a rodiče museli zaplatit velkou pokutu.

PRŮBĚH HODINY:

1. Hra: úvod, 5 minut

Vyučující přečte žákům kauzu šíření hudby po internetu a návodnými otázkami přivede žáky k obecnému přemýšlení nad vynesným trestem.

Jaký máte názor na vyřčený trest v ukázce?

Měl být Tomáš potrestán?

Myslíte si, že trest byl oprávněný?

Souhlasíte s tímto trestem?

Jaký máte názor na stahování hudby z internetu?

Stahujete z internetu hudbu?

T-graf, 5–10 minut

Vyučující vyzve žáky, aby si do sešitu udělali T-graf na téma stahování hudby z internetu (obecně). Poté svůj T-graf prodiskutují ve dvojici. Závěrem žáci napíší klady a zápory do T-grafu na tabuli.

Škálování, 3 minuty

Žáci se rozdělí po třídě podle toho, jaký názor zastávají vůči stahování hudby z internetu. Např. pokud stojí přímo u tabule, tak jsou nekompromisně pro stahování, avšak čím dále stojí od tabule, tím větší pochybnosti k legálnímu stahování z internetu mají. Pokud tedy stojí co nejbližší protější stěny, vyjadřují tak naprostý nesouhlas se stahováním hudby z internetu.

Vyučující žákům vysvětlí pravidla škálování a dodá, že vzhledem k tomu, že klady i záporny stahování hudby z internetu byly vyřčeny, měli by mít vytvořený názor, proto se musí přiklonit na jednu či druhou stranu.

Jakmile jsou žáci rozděleni, vyučující skupiny prohodí, tzn. ti, kteří svým postojem stvrzovali, že mají kladný vztah ke stahování hudby z internetu, budou obhajovat zcela opačný názor, tj. stávají se skupinou, která se vyjadřuje proti stahování. (*Je vhodné si zapsat počet členů v každé skupině.*)

Pozn. Je možné, že nastane situace, kdy se naprostá většina žáků přikloní k jednomu z názorů, potom žáky rozlosujeme na dvě skupiny losem (např. pomocí kartiček, na kterých je jednoduše napsáno ANO, NE, tzn. souhlasím, nesouhlasím).

Argumentace, 5–10 minut

Až se žáci usadí zpět do lavic (rozdělení do dvou skupin), vyučující jim zadá úkol:

Cílem každé skupiny je vymyslet právě takové argumenty, které přesvědčí druhou skupinu o opaku jejich názorů. Zároveň se snaží jejich argumenty vyvracet.

Každá skupina si musí zvolit jednoho mluvčího, který bude následně skupinu zastupovat. Je možné (až žádoucí) mluvčí prostřídát.

Argumenty každé skupiny se budou přednášet v takovém průběhu, kdy každá skupina bude mít na obhájení svého názoru max. 30 sekund, po přestávce (zhruba 20 – 30 sekund) mluví druhá skupina, opět max. 30 sekund. Tyto časové sekvence se budou opakovat 5x pro každou skupinu, tj. dohromady má každá skupina na obhájení svých názorů 2,5 minuty.

Moderátorem mezi oběma skupinami je vyučující.

2. Hra: průběh, diskuze o trestu za šíření hudby po internetu, 10 minut

Mluvčí z každé skupiny se postupně střídají a snaží se argumentací přesvědčit druhou stranu o opaku. Střídají se postupně vždy po 30 sekundách.

Mezi každou skupinou vyučující nechá prostor cca 20 – 30 sekund na ujasnění si argumentů jednotlivých skupin. Vyučující dbá na to, aby jednotlivé skupiny reagovaly na sebe a snažily se vyvrátit názor druhé strany.

Je důležité žákům sdělit, že mají možnost promluvit celkem 5x tak, aby přesvědčili druhou skupinu, poté bude následovat další škálování.

Struktura diskuze:

1. skupina 30 sekund

pauza 20–30 sekund

2. skupina 30 sekund

pauza 20–30 sekund

atd.

Škálování – podruhé, 3 minuty

Po diskuzi vyučující žáky vyzve, aby se opět rozmístili po třídě tak, aby svou pozici vyjádřili svůj názor, který se po diskuzi mohl změnit.

3. Reflexe didaktická, 15 minut

Žáci usednou zpět do lavic a pomocnými otázkami je přivede vyučující k uvažování, jakým způsobem proběhla diskuze. Cílem je žákům představit jednu z možností, jak lze vést diskuzi (zvláště diskuzi probíhající na kontroverzní téma, tj. správná odpověď neexistuje).

Žáci zjistí (nejen tato) pravidla diskuze:

- mluvit jasně, zřetelně a jednoznačně (neboť jinak je názor snadno napadnutelný),
- argumentovat věcně s cílem přesvědčit posluchače.

Žáci si při této diskuzi vyzkouší:

- jednotlivé myšlenky a názory zjednodušit a zhutnit, aby se vešly do časového limitu,
- diskuzi „pod tlakem“,
- diskuzi mezi dvěma stranami s opačným názorem a vyučujícím jako moderátorem, který nestojí na žádné straně, pouze řídí celou diskuzi.

A v poslední řadě si žáci ujasní názor na stahování a šíření hudby po internetu.

4. Reflexe zážitku, 10 minut

V této aktivitě je nutné se zaměřit na výsledky škálování. Předpokládáme, že budou výsledky u prvního a druhého škálování odlišné, důležité je především to, proč žáci změnilí názor, co je k tomu vedlo. Využijeme otevřené otázky:

Proč jste změnilí svou pozici při druhém škálování?

Cílíme na vyjádření pocitů a také na to, aby bylo schopní říct svůj názor a uměli ho obhájit. Což je vlastně cílem celé aktivity.

POZNÁMKY:

Kontroverzní témata jsou obecně velmi ostrým tématem ve společnosti, natož ve školní třídě, proto je třeba dbát na to, jakým žákům je představujeme. Stahování dat z internetu je téma stále aktuální. Přestože je stahování považováno spíše jako morální prohřešek, šíření cizích dat po internetu bez výslovného souhlasu majitele je trestným činem – přesto si to mnoho žáků neuvědomuje.

Pokud bychom předpokládali problém se zvoleným tématem, lze jej libovolně změnit, důležité je dbát na výběr takového tématu, který je pro žáky atraktivní a přirozeně u nich vyvolává otázky (např. *měla by mít čeština pouze jedno „i“?*).

V této aktivitě jsme záměrně použili téma stahování a šíření hudby po internetu, neboť je to téma kontroverzní, což znamená, že na něj neexistuje jedna správná odpověď. Vyhne se tak konfrontaci se správným tvrzením (a tedy tím, která ze stran „měla pravdu“).

Poznámky z průběhu hodiny:

Žáci byli motivováni úvodním textem, postupně se jejich pozornost přesouvala k příběhu tak, že v jeho závěrečném vyprávění byli žáci zcela potichu a nechápavě kroutili hlavou nad vyřčeným Tomášovým osudem. Text pomohl žáky vtáhnout do aktivity. Po vyslovení první otázky, tedy zda měl být Tomáš potrestán, měli žáci okamžitě připravené argumenty, které si posléze uspořádali do T-grafu a následně prodiskutovali ve dvojici.

Bylo evidentní, že žáci mají jasná stanoviska. Po společném sběru argumentů (do výsledného T-grafu na tabuli) byli vyzváni, aby své stanovisko vyjádřili svým postavením ve třídě: čím blíže stáli u tabule, tím více souhlasili s potrestáním Tomáše, a naopak čím blíže stáli protější stěně, tím vyjadřovali naprostý nesouhlas s jeho trestem. Tento přesun žáků trval méně než minutu, žáci s tímto škálováním mají již četné zkušenosti.

Třída se prakticky rozdělila na dvě téměř stejně početné skupiny (několik žáků stojících nejvíce uprostřed bylo požádáno, aby se přesunuli k menší skupině žáků). Tyto dvě skupiny vyjadřovaly rozdílné názory, jedna skupina Tomáše hájila, druhá ho chtěla trestat. Nakonec se skupiny obrátily: kdo měl hájit Tomáše, se stal tím, kdo ho chtěl trestat a naopak. Žáci nesli rozhodnutí s velkou nelibostí, protože tímto přehozením bylo pro ně obtížnější hledat argumenty.

Po uplynutí necelých 10 minut byly obě skupiny připravené na moderovanou diskuzi. Každá skupina měla vždy 1 minutu, ve které se směla vyjádřit, poté slovo dostala skupina druhá, jež se měla nejprve obhájit, poté přidat své argumenty. Obě skupiny se domnívaly, že je snazší začít argumentovat jako druhí, a proto pořadí argumentace bylo rozlosované klasickým *kámen-nůžky-papír*.

Tvoření argumentů dělalo žákům poměrně potíže, patrně proto, že na to nejsou příliš zvyklí. Touto aktivitou byli vedeni k tomu, aby se obhájili jen a pouze pomocí smysluplných argumentů. Snazší pro žáky bylo Tomáše hájit, v reflexi to odůvodňovali tím, že jim byl osud Tomáše blízký a sami by nechtěli skončit jako on. Někteří žáci byli velmi kreativní ve formulaci argumentů, jiní se spíše snažili jimi ostře útočit na druhou skupinu. Naopak někteří žáci se do aktivity příliš nezapojovali – jednalo se o žáky málo komunikativní. V reflexi měli žáci formulovat smysl aktivity, po zamyšlení uvedli *přesvědčování a výměnu názorů*. S pomocí dospěli k formulaci pravidel diskuze, již se účastnili.

Klíčových momentů je v této aktivitě několik. Již text, který čte učitel žákům, je připraven tak, aby je zaujal, má tedy značný motivační potenciál. Úvodní diskuze nad trestem za šíření hudby po internetu a práce s T-grafem sbírají argumenty pro a proti stahování hudby z internetu (žák je veden k analyzování problému, aktivita směřujeme k vyšším cílům Bloomově taxonomii cílů). Protože cílíme na vyjádření žákova názoru,

využíváme metody škálování, kde žáci svůj názor ztvárňují svým postavením v prostoru třídy. Tuto metodu využíváme dvakrát, neboť očekáváme, že po diskuzi se žákův názor může změnit. Cílenou reflexí je žákům představena jedna z možností vedení diskuze.

3.4 Inzerát

Téma: Inzerát

Cíle:

a) primární:

1. Žák si uvědomí význam inzerátu v reálném životě.
2. Žák si uvědomí podstatu jednotlivých prvků inzerátů.
3. Žák zhodnotí, jakým způsobem funguje propagace v rámci reklamy.
4. Žák napíše inzerát.

b) sekundární:

1. rozvoj komunikačních dovedností žáka
2. propojení s průřezovým tématem mediální výchova

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-1-04: *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,*
- ČJL-9-1-05: *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru,*
- ČJL-9-1-07: *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.*

(RVP ZV, 2016, s. 22).

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky:

- papír A4 (jeden do skupiny)
- „prodejní“ předměty (plyšák, hračka,...)
Doporučíme žákům vybrat takové předměty na inzerát, které jim budou blízké.

PRŮBĚH HODINY:

1. Hra: vysvětlení pravidel, 5 minut

Vyučující žákům představí téma hodiny (inzerát) a aktivizujícími otázkami přivede žáky k přemýšlení nad inzerátem:

Co je inzerát?

Setkali jste se někdy s inzerátem?

Kde se inzerát vyskytuje?

K čemu inzerát slouží?

Kdo ho píše a komu je určen?

Učitel rozdělí žáky do skupin po cca 4–5 členech, skupina dostane list papíru A4 a jeden prodejní předmět. Základ hry je tvořen ve fiktivním světě, kde každá skupina představuje firmu vyrábějící takové předměty, které dostali, a žáci ztvárňují její marketingové oddělení, tzn. jejich úkolem je vymyslet inzerát, jak nejlépe danou věc prodat. Během 10 minut se musí poradit, jakou strategii a které techniky využijí, času tedy mají realitně málo, což žáky nutí rozdělit si práci ve skupině. Konkrétní inzerát, který by bylo možné vyvěsit, zpracují na papír. K dispozici mají obsahy svých penálů a papír A4. Jak to ve skutečném světě bývá, musí pracovat rychle a potichu, protože ostatní týmy mohou poslouchat a zjistit tak prodejní strategii cizího týmu.

Instrukce žákům: Každá skupina ztvárňuje marketingové oddělení firmy vyrábějící právě takové předměty, které za chvíli ode mě dostanete. Vaším úkolem bude zamyslet se nad tím, jak daný předmět může vaše firma propagovat. Protože chcete vydělávat co nejvíce peněz, budete se snažit o co nejvyšší zisk firmy, tedy o co nejvyšší prodejnost daného předmětu. Zákazníci se o Vašem předmětu mohou dozvědět pouze prostřednictvím inzerátu, a proto vaším úkolem je takový inzerát vyrobit. K dispozici máte papír A4 a obsahy vašich penálů (pastelky, fixy apod.). Na práci máte ovšem jenom 10 minut, poté proběhne marketingová schůze všech firem. A pozor, pokud chcete být úspěšní, o vašem návrhu inzerátu by se neměl nikdo jiný dozvědět.

Pozn.: Abychom zvýšili napětí při hře, je vhodné do ní vnést trochu soupeření: jednotlivá marketingová oddělení musí pracovat v tichosti, aby jejich konkurence nebyla schopná zjistit jejich plán prodeje.

2. Hra: průběh, 10 minut

Žáci pracují ve skupinách, učitel prochází a kontroluje.

3. Hra: marketingové oddělení, 5–10 minut

Po skončení práce se žáci jako zástupci marketingových oddělení setkávají na velké schůzi, kde dochází k prezentaci jednotlivých inzerátů.

Instrukce žákům: Jako zástupci marketingového oddělení se setkáváme na velké mezifiremní schůzi, kde představíme návrhy jednotlivých inzerátů. Každá skupina vybere jednoho člena, který krátce popíše svůj inzerát a zdůvodní jeho zpracování.

4. Reflexe didaktická, 15 minut

Po prezentaci proběhne diskuze:

Kde bychom tyto inzeráty mohli najít? Na jakých místech se inzeráty vyskytují?

Kdo bude nejspíše příjemcem inzertního sdělení v těchto inzerátech?

Kdybyste byli v roli zákazníků, jaký inzerát by na vás zapůsobil nejvíce a proč?

Které techniky při zpracování inzerátu spolužáci využili?

Podívejte se na všechny inzeráty a přemýšlejte nad tím, jestli je možné si předmět pořídit z představených inzerátů.

Obsahují představené inzeráty vše, co obsahovat musí?

Co musí obsahovat inzerát?

Existují jen inzeráty, které něco prodávají?

5. Reflexe zážitku, 10 minut

Následuje reflexe zážitkového učení, vyučující se zaměří na ty jevy, které v hodině proběhly (především na spolupráci ve skupině, rozdělení rolí při skupinové práci, prezentaci inzerátů).

Co se vám při práci ve skupině povedlo? Co se nedařilo? Na čem ještě musíte zapracovat, abyste byli příště lepší?

Co jste museli udělat, abyste úkol zvládli vyřešit nejlépe?

POZNÁMKY:

Aktivita navazovala na již probrané učivo. Žáci byli rozděleni do 5 skupin po 4 žácích, velmi rychle přijali své role marketingového týmu. Po vysvětlení pravidel pracovali v tichosti, někteří zkoumali, v jaké fázi práce se nachází jejich spolužáci, případně se snažili zjistit jejich strategii (což bylo v reflexi komentováno).

Po skupinové práci následovala prezentace a obhájení vlastních inzerátů, žáci se svého úkolu zhostili velice dobře. Snažili se zachovat dekorum marketingové schůze, což zapříčinilo velmi bujará vystoupení. Nicméně i tak můžeme konstatovat, že přes mírný pracovní ruch a neuspořádanost žáků ve třídě byly příspěvky zdařilé: vystupující žáci se pokusili simulovat projev na zasedání marketingové schůze, přičemž jejich spolužáci ze skupiny se dotyčnému snažili radit ve chvílích, kdy mu nějaký klíčový bod z prezentace vypadl. Zbylí žáci byli prezentací zaujatí, přihlíželi se zájmem a postupně se vyvarovali těch chyb, kterých se dopustili jejich předchozí mluvčí (typické nedostatky spíše nepřipravených textů, popř. doplňovali své inzeráty).

Nakonec byly inzeráty „vyvěšeny“ (položeny na lavici), žáci se na ně měli ještě jednou podívat a zhodnotit, zda by na ně takové inzeráty zapůsobily, a pokud ano, tak čím.

V reflexi žáci komentovali jednotlivé inzeráty, poukázali na prvky, které jim byly blízké. Kromě zpracovaného předmětu zmiňovali kompozici, barvy, velikost písma a celkovou nápaditost a originalitu. Nejvíce ohodnotili ty inzeráty obsahující prvky, které by měl inzerát obsahovat. Na druhou stranu se nechali zlákat barevným plakátem, v němž zcela chyběly zásadní informace. A proto v závěru reflexe proběhla krátká diskuze nad iluzí skutečných inzerátů a reklam, které cílí na recipienta prostřednictvím svého lákavého vzhledu. Takové inzeráty či reklamy jsou mnohdy pochybné, popř. klamavé. Obsah aktivity se tedy mírně odklonil od svého prvotního cíle, nicméně aktivita stále zpracovávala aktuální téma: manipulaci v médiích (v rámci mediální výchovy).

3.5 Cesta z nesnází

Téma: Popis pracovního postupu

Cíle:

a) primární:

1. Žák si uvědomí podstatu správně napsaného popisu pracovního postupu.
2. Žák pochopí význam sledu jednotlivých kroků za sebou a význam (ne)jednoznačnosti popisu.
3. Žák vytvoří popis pracovního postupu.

b) sekundární:

1. rozvoj komunikačních dovedností, kreativity, spolupráce ve skupině, řešení problémů a volby vhodné strategie
2. propojení s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-1-10: Žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.
(RVP ZV, 2016, s. 22)

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky:

- třída uspořádaná netradičně formou „opičí dráhy“: z bodu A (stanoviště) do bodu B (cíl) je třeba cestu zajímavě zatarasit a znesnadnit (př. posunout lavici, židli,...).

PRŮBĚH HODINY:

1. hra, vysvětlení pravidel, 5 minut

Žáci se rozdělí do skupin po 4–5 členech a sednou si k sobě.

Vyučující žákům přečte následující úvodní pokyny:

Jste členové velké výpravy, která se vydala pro poklad ukrytý v tajemné hrobce. Všichni vstupujete do hrobky a snažíte se být co nejtišší, co kdyby náhodou někde číhalo nějaké nebezpečí. Nicméně poslední z vás právě zakopnul o malý kámen a zem se pod ním propadla. Váš kamarád leží na zemi v propasti několik metrů hluboké, když se pořádně podíváte, zjistíte, že propast zároveň odhalila cestu k pokladu, kterou ovšem nevidí váš kamarád dole, protože pádem do propasti si zranil zrak. Vaším cílem je pomoci dostat kamaráda k pokladu.

Všechny skupiny mají cestu stejnou, bod A je místo, odkud se vychází (např. místo u katedry), a bod B je cíl, kde je ukrytý poklad (např. místo v protějším rohu místnosti). Cestu mezi těmito body je třeba znesnadnit, např. přistavením židle, nebo posunutím lavice. Zároveň všichni pracují společně, i ten člen výpravy, který zakopnul o kámen (při hře se postaví na bod A).

Učitel žákům dále vysvětlí pravidla hry: mají cca 7 minut na to, aby se domluvili a sepsali sérii kroků, ve kterých popíší, jak mají dostat kamaráda z bodu A do bodu B, a tyto pokyny kamarád provede. Po uplynutí časového limitu již nebudou smět nic dopisovat, a tedy měnit svá řešení; jednotlivé skupiny se budou střídat v cestě za pokladem.

Doporučujeme na místo pokladu umístit např. bonbony, žáci jsou poté velmi motivováni k jejich získání.

2. hra, průběh, 15 minut

Po uplynutí časového limitu se první skupina vydá na navigování kamaráda, který bude pouze plnit to, co mu bude řečeno (v zájmu bezpečnosti ale bude mít otevřené oči). Postupně se vystřídají všechny skupiny, vyučující hlídá dodržování pravidel.

Skupiny, kterým se podaří dostat se k pokladu pouze za pomoci napsaných pokynů, si mohou vzít odměnu – bonbon. Hru jsme realizovali celkem ve dvou třídách, na první pokus se žádné skupině nepovedlo doputovat k pokladu pouze za pomoci napsaných pravidel.

3. reflexe didaktická, 10 minut

Ve chvíli, kdy se všechny skupiny vystřídají, dochází k reflexi. Vyučující okomentuje pokusy:

Co se vám dařilo? Co se vám naopak nedařilo? Co bychom mohli pro příště udělat lépe? Čeho bychom se měli příště vyvarovat?

Z naší zkušenosti vyplývá, že žáci nebudou ve svých pokynech přesní a že vzdálenost budou určovat v krocích, přičemž krok není přesná jednotka délky. Zároveň některé části postupu vynechají úplně, především ty zcela zřejmé (např. otočit se). Cílem této reflexe je tedy žáky dovést k tomu, aby svá řešení zpřesnili a upravili, aby jejich řešení byla univerzální. Na opravu mají max. 5 minut.

4. hra: průběh, 10 minut

Žáci přepíší svá řešení a poté je znovu realizují. V této části může vyučující změnit podmínky: (a) může trasou projít sám, nebo (b) členem výpravy bude jiný žák, než který procházel trasou doposud.

5. Reflexe didaktická a zážitku, 5 minut

Reflexe proběhne formou diskuze:

Co se vám dařilo a co se vám nedařilo? Kde byl problém? Jak jste ho odstranili?

Kde se můžeme setkat s podobnými kroky, kde je důležitá jejich přesnost a následnost?

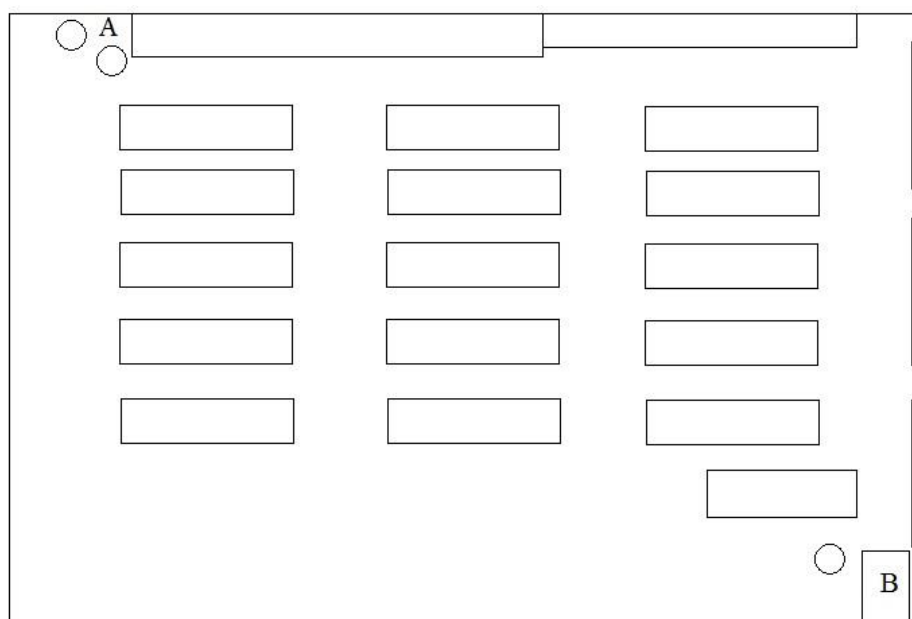
Cílem je žáky dovést k uvažování nad tím, kde se ve skutečném životě mohou setkat s přesnými postupy a proč je v postupu práce důležitá přesnost a následnost jednotlivých kroků.

Očekáváme, že žáci zmíní situaci, kdy byli nuceni pozměnit svůj postup a zpřesnit ho. Problém nastává ve chvíli, kdy jejich postup (sled kroků) nemá přesnou následnost a zároveň je nepřesný v míře. Pokud žáci využijí jako míru kroky, je vhodné s nimi diskutovat nad tím, v čem nejsou kroky přesné, a proto v druhé cestě za pokladem si s žáky místo vyměnit a projít cestou. Žáci tak zjistí, že krok není přesná míra. Zároveň je nutné zmínit všechny chyby, kterých se žáci dopustili, aby našli vhodnou nápravu (chybu zjistí velice snadno tím, že svůj postup přímo realizují).

Žáci 6. ročníku se s posloupností kroků setkají nejčastěji v receptech. Sled kroků mohou snadno nalézt např. v knihovně (postup registrace a půjčení knihy) nebo ve školní jídelně (postup výdeje jídla).

POZNÁMKY:

Aktivita vyžaduje změnu uspořádání třídy. Jako výchozí bod (A) jsme využili prostoru v rohu místnosti, prostor jsme obestavěli židlemi, které znesnadňovaly průchod k pokladu (bod B). Poklad byl umístěn na stole vedle katedry, viz obr. 5. Žáci byli rozděleni do čtyř skupin po pěti žácích.



Obr. 5: Popis pracovního postupu – rozestavění třídy

Žáci fiktivní svět příběhu přijali velmi rychle a ihned začali pracovat na splnění úkolu. Procházeli třídou, hledali nejvýhodnější cestu a vybrali si jednoho člena, který poté

zvolenou trasou měl projít. Průběžně byli upozorňováni na ubíhající čas při psaní jednotlivých kroků, což mělo za následek zvýšení tlaku na žáky a zvětšení prožitku ze hry.

Po uplynutí časového limitu postupně trasou prošli všichni zvolení žáci. Bylo velmi zajímavé sledovat, jak jednotlivé skupiny posléze zjišťovaly své chyby. Ke zjištění docházelo buď ve chvíli vyslovení požadavku (kdy si skupina žáků uvědomila, že jim v pokynu cosi chybí), nebo v případě uskutečnění pokynu, kdy žák cestující trasou usoudil, že pokyn nelze splnit, ať už chyběl mezikrok nebo pokyn byl požadován chybně. Žáci tedy byli ihned konfrontováni s realitou a důsledky svých rozhodnutí. V průběhu cesty mírně pozměňovaly své pokyny, žádná skupina se k pokladu nedostala jen na základě napsaných pokynů.

Nejčastěji docházelo k těmto chybám:

- neuspořádanost sledu pokynů (žáci požadovali vykonat postup, kterému měl předcházet pokyn, který ovšem nezazněl),
- jako jednotku délky označovali lidský krok (nejedná se o přesnou jednotku délky),
- opomíjeli zcela automatické postupy (např. otočit se).

Žáci si svých chyb byli vědomi, a proto druhá část úkolu (opravení postupů) trvala méně než 5 minut. Byla znát menší rivalita mezi skupinami, každý chtěl vyhrát.

Druhou cestu za pokladem neabsolvovali žáci (o čemž nebyli předem upozorněni), ale využili jsme výjimečné přítomnosti dvou studentek PedF UK, jež přijaly úkol svědomitě. Vykonávaly pouze pokyny, které jim byly sděleny žáky, postupně se tak všechny skupiny dostaly k pokladu. Žáci svá řešení přepracovali tak, aby byla univerzální. Opravili neuspořádanost sledu kroků, jako jednotku délky využili nejčastěji pokyn „*dojdi až k...*“ a připojili chybějící části.

V závěru hodiny proběhla reflexe, která byla zaměřena na podstatu popisu pracovního postupu. Žáci nejprve byli vyzváni, aby promysleli, co se dělo a aby popsali sled jednotlivých událostí. Poté se měli zaměřit na ty části, kde se jim dařilo a nedařilo, a zamyslet se nad tím, čím to bylo způsobené. Postupně tak reflektovali nedostatky svých popisů postupů; nedostatky byly ve společné reflexi zobecněny.

3.6 Jak uvařit čaj?

Téma: Popis pracovního postupu

Cíle:

- a) primární:
 - 1. Žák si uvědomí podstatu jednotlivých pokynů v popisu pracovního postupu a důsledky z nepochopení pokynů.
 - 2. Žák formuluje pokyny tak, aby byly jednoznačné.
- b) sekundární:

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-1-10: Žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.
(RVP ZV, 2016, s. 22)

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky:

- Pomůcky na přípravu čaje: čajová konvice (popř. rychlovarná konvice), krabička s čajovými sáčky, hrnek
Pozn.: Vzhledem k bezpečnosti není nutné čajový sáček v hrnku zalévat horkou vodou. Stačí se společně s žáky dohodnout, že voda je v konvici „uvařená“ ihned po nalití vody do konvice, případně po jejím zavření.

PRŮBĚH HODINY:

Evokace: Učitel žáky motivuje pomocí otázek: Jak je těžké uvařit si čaj? Je těžké někoho navádět při přípravě čaje?

1. **Hra: vysvětlení pravidel, 2 minuty**
Učitel požádá jednoho žáka, aby mu říkal, co má dělat, pokud si chce uvařit čaj.
Chtěl bych si uvařit čaj, mám tedy čajovou konvici, čaj a hrnek. Co mám dělat?
2. **Hra: průběh, 5 minut**
Žák učitele navádí, říká mu pokyny, co by měl udělat. Učitel sice žakovy pokyny předvádí doslovně, ale hledá možnost, jak je uchopit odlišným způsobem. Zbytek třídy pozoruje.

Příklad:

Ž: *Vezměte hrnek do ruky.*

U: Vezme do ruky hrnek, ale např. obráceně, drží ho za dno apod.

Ž: *Dobrá, chytněte hrnek do ruky za ouško hrnku a postavte ho před sebe.*

U: Chytne hrnek do ruky za ouško a postaví ho před sebe dnem vzhůru.

Ž: *Otočte hrnek.*

U: Otočí hrnek jakkoliv jinak než dnem dolů.

Ž: *Postavte hrnek dnem dolů.*

U: Postaví hrnek dnem dolů.

Ž: Z krabičky vyndejte jeden čajový sáček.

U: Roztrhne krabičku a vyndá jeden čajový sáček.

Apod.

Cílem je převracet veškeré žákovy pokyny tak, aby učitel pokyn skutečně splnil. Žák má tedy před sebou nelehký úkol své pokyny neustále zpřesňovat a nedávat učiteli možnost pokyn pochopit jinak.

Po ukončení aktivity následuje reflexe.

3. **Reflexe didaktická, 5 minut**

Reflexe proběhne formou diskuze, učitel využije otázek:

Co jsme teď dělali?

Dělal jsem, co mi bylo řečeno?

Kde byl problém?

Cílem této diskuze je žáky přivést k tomu, aby si uvědomili nejednoznačnost promluv. Přestože učitel vždy udělal to, co mu žák řekl, z praktického hlediska dělal vše špatně. Žák proto musel své pokyny neustále zpřesňovat, aby pokyn byl jednoznačně pochopitelný. Cílem rozhodně není to, aby si žáci mysleli, že pokyny se musí sdělovat až tak primitivně, ale uvědomit si, že každý přemýšlíme jinak a (nejen) v popisu pracovního postupu je důležité pokyny následovat zcela přesně a jednoznačně.

Učitel samozřejmě ve všech pokynech jedná tak, aby žákův pokyn zcela splnil, nicméně význam převrací.

Důvod, proč učitel nesplnil žákovy pokyny přesně, je v porozumění. Každý chápal pokyny odlišně.

4. **Reflexe zážitku, 3 minuty**

Učitel položí žákům otázku: Co si z toho odneseme pro příště?

Žáci si uvědomí, že musí být ve svých pokynech přesní a jednoznační.

POZNÁMKY:

Aktivitu byla žákům představena v rámci závěrečného opakování učiva, sloužila tedy jako upevňující prvek ve výuce. Žáci byli hrou motivováni, zprvu se domnívali, že se jedná o velmi jednoduchý úkol. Ovšem ve chvíli, kdy se jeden vybraný žák pokoušel formulovat pokyny, zbytek třídy zjistil, že úkol bude složitější. Postupně se ve formulaci pokynů vystřídali čtyři žáci, přičemž každý volil jinou taktiku. Jeden dokonce pokyn nejprve diskutoval se třídou, teprve poté ho poměrně vítězoslavně formoval nám. Jaké bylo zklamání žáků, když jsme pokyn i přes domluvu třídy dokázali převrátit. postupně bylo patrné zlepšení žáků ve formulaci pokynů.

Po aktivitě následovala reflexe, ve které žáci jednoznačně formulovali její smysl, a to význam jednoznačného projevu a neblahé důsledky pramenící z nepochopení pokynů.

3.7 Diagram beze slov

Téma: Literární žánry a manipulace

Cíle:

a) primární:

1. Žák si upevní znalost pojmů z literatury včetně jejich významu a uvědomí si vztahy mezi nimi.
2. Žák rozezná manipulaci a zaujímá k ní negativní postoj.

b) sekundární:

1. rozvoj neverbální komunikace, spolupráce se spolužáky, řešení problémů a strategických dovedností
2. propojení s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova

Kurikulární ukotvení:

- ČJL-9-3-06: Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.
(RVP ZV, 2016, s. 24)

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky:

- nalepovací štítky na záda pro žáky (jeden štítek na žáka)

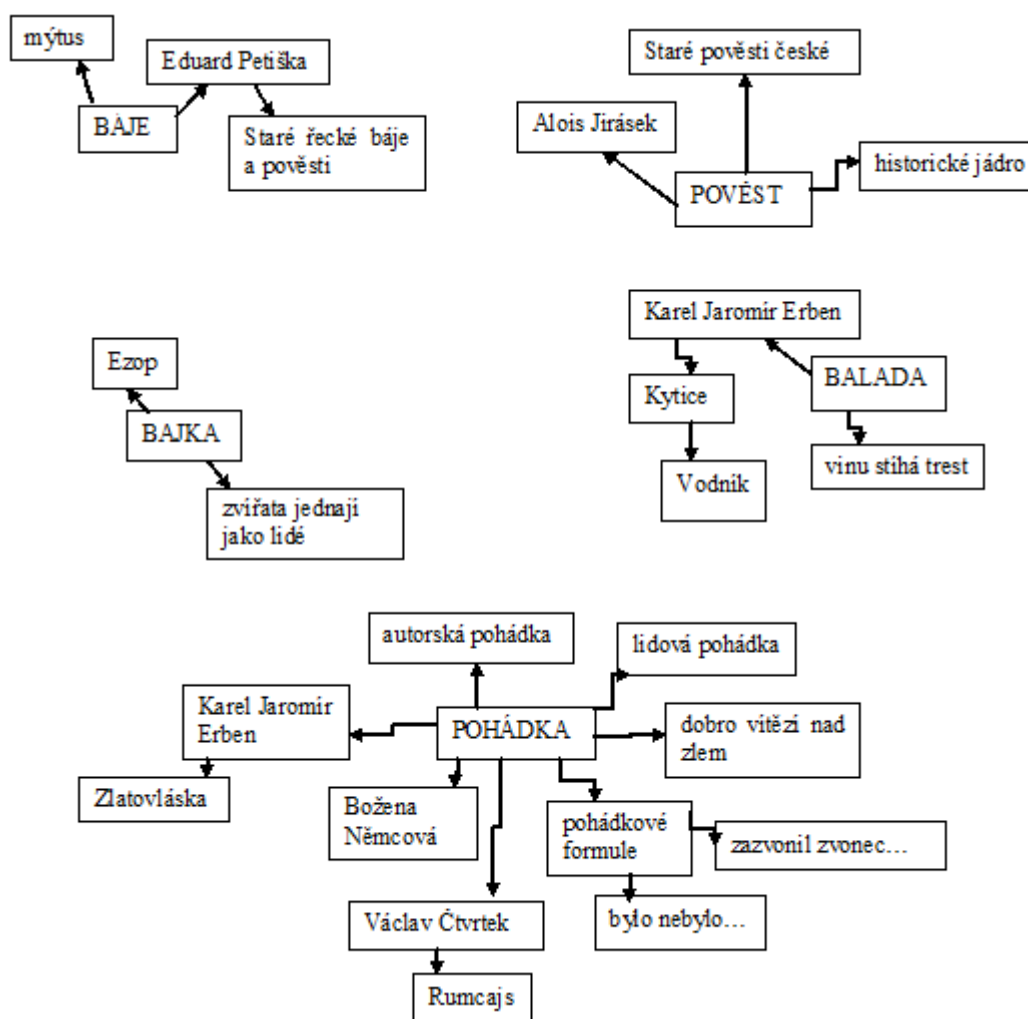
PRŮBĚH HODINY:

Před vyučovací hodinou

Učitel napíše na štítky pojmy z literatury, které mají mezi sebou takový vztah, aby z nich bylo možné vytvořit diagram (viz obr. 6).

Příklad:

Báje, Eduard Petiška, Staré řecké báje a pověsti, mýtus, pohádka, lidová pohádka, autorská pohádka, dobro vítězí nad zlem, Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Zlatovláska, bylo nebylo..., zazvonil zvonec..., pohádkové formule, Václav Čtvrtek, Rumcajs, pověst, Alois Jirásek, Staré pověsti české, historické jádro a autorova fantazie, bajka, zvířata jednají jako lidé, Ezop, balada, Karel Jaromír Erben, Kytice, vinu stíhá trest, Vodník.



Obr. 6: Diagram s pojmy - řešení

1. **Hra: vysvětlení pravidel, 5–10 minut**

Žáci vytvoří kruh, čelem stojí dovnitř kruhu, mají zavřené oči a mlčí. Vyučující žákům na záda nalepí štítky a vysvětlí pravidla hry: po celou dobu aktivy nesmí žáci mezi sebou komunikovat pomocí slov, jejich společným cílem je uspořádat se. Jak? To poznají až v průběhu aktivy. Na zádech mají nalepený štítek, který si nesmí odlepit a podívat se na něj.

2. **Hra: průběh, 10 minut**

Žáci se rozejdou po třídě a hledají smysl aktivy a kritérium, podle kterého se mají třídit, pokud během prvních cca 3 minut nikdo z žáků neví, co mají dělat, jak se mají rozdělit, vyučující může žákům poradit. Učitel nejprve zjistí situaci otázkou, kdo ví, co je cílem aktivy, zvedne ruku. Pokud je nezvednutých rukou značná většina, je vhodné vyvolat jednoho žáka, který měl zvednutou ruku, aby nahlas všem řekl, jaký je cíl aktivy.

Pravděpodobně se žáci uspořádají podle žánrů (žáci s pojmy vztahujícími se k jednomu žánru budou stát neorganizovaně vedle sebe), v tomto případě učitel upozorní žáky na vztahy mezi pojmy, které svým postavením mají ztvárnit (např. pomocí natažené ruky položené na rameno spolužáka).

Aktivita končí ve chvíli, kdy jsou žáci uspořádáni (jeden žák výsledek oznámil).
Reflexe didaktická, 10 minut

Učitel vyzve žáky, aby se podívali, co mají na zádech napsané, a aby si zkontrolovali, zda stojí na správném místě. Pokud tomu tak není, změni své postavení. Pokud některý žák neví, kam má patřit, ostatní mu pomohou.

Vyučující zkontroluje žáky, případně opraví jejich pozice tak, že se opět opraví sami žáci a zároveň zdůvodní své postavení. Poté proběhne diskuze:

- a) Podle čeho jste se rozdělili?
- b) Jaké žánry zde máme zastoupené?
- c) Co je př. pohádka? Kdo je Zlatovláska? Co znamenají kouzelné formule?
Cílem je žáky přivést k zamyšlení nad jednotlivými pojmy a jejich významy, posléze i vztahy mezi pojmy (autor – dílo, žánr – dílo, autor – autor,...).
- d) Karel Jaromír Erben se zde objevil dvakrát, proč?
- e) Proč nepatří Rumcajs mezi pohádky lidové?

Předpokládané odpovědi žáků:

- a) Podle žánrů.
- b) Pohádku, báje a pověsti, baladu, bajku.
- c) Pohádka je příběh, ve kterém se objevují nadpřirozené bytosti, dobro zde vítězí nad zlem ad. Zlatovláska je princezna, je to pohádka K. J. Erbena. Kouzelné formule jsou vždy v pohádkách na začátku nebo na konci pohádky, např. bylo nebylo, za devatero horami ad.
- d) Protože psal nejen pohádky, ale i balady.
- e) Protože u pohádek lidových mj. neznáme autora.

3. **Reflexe zážitku, 15–20 minut**

Reflexe proběhne formou diskuze. Vyučující žákům položí otázky:

Byla vám některá část aktivity nepříjemná? Pokud ano, která?

Jak se vám líbilo, když s vámi někdo hýbal, manipuloval? Co je manipulace? Kde se s ní můžeme setkat? Jak se jí bránit?

Co jste dělali, když jste neznali přesný cíl aktivity?

Cílem této reflexe je přivést žáky k přemýšlení nad tím, jak při aktivitě jednali a zpětně si tak připomněli klíčové momenty:

Žákům nemusí být příjemná chvíle, kde nevědí, co je cílem aktivity, ale jejich spolužáci to přinejmenším tuší, nebo již vědí. Zároveň se jim nemusí líbit situace, kdy s nimi někdo pohybuje z místa na místo, i když jedná ve prospěch skupiny.

Žáci si vyzkouší role manipulátora a manipulovaného, obě role je vhodné okomentovat – nechat žáky říct své emoce za obě role, zároveň společně uvažovat

nad významem slova manipulace a dojít k vhodným strategiím proti negativní manipulaci.

Ne všichni si uvědomí cíl aktivity ihned po začátku hry, je vhodné proto s žáky probrat moment, kdy si uvědomili cíl, protože přesně tatáž chvíle mohla být pro jiné žáky spíše stresující tím, že nevěděli, co mají dělat. Prodiskutujme proto se žáky, co dělali, když neznali přesný cíl hry. Cílíme zde na volbu vhodné strategie při řešení úkolů.

POZNÁMKY:

Žáci si v této aktivitě vyzkouší dvě strany při manipulaci: roli manipulátora a manipulovaného. Manipulátor se zde vyskytne z důvodu úspěšného ukončení zadaného úkolu, protože pochopil znění úkolu a snaží se ho splnit. Protože se ve třídě vyskytují žáci, kteří úkol nepochopili dostatečně rychle, stávají se manipulovanými a nechávají sebou reálně hýbat ve prospěch skupiny. Je proto důležité okomentovat obě strany a nechat je vyjádřit se, jak se cítili a jaký měli při aktivitě pocit. Úkolem vyučujícího je žáky obeznámit s důsledky negativní manipulace, možnostmi jejího rozpoznání a představit jim možnosti obrany vůči negativní manipulaci.

Princip této aktivity lze využít v rámci opakování takového učiva, které je jasně strukturováno (mezi pojmy jsou znázornitelné vztahy).

Aktivitu jsme využili jako opakování literárních pojmů se záměrem prohloubením znalostí. Žáci se uspořádali do kruhu s čelem dovnitř, posléze jim byl na záda umístěn štítek s pojmem, na který se nesměli dívat. Žákům byla vysvětlena pravidla s důrazem na mlčenlivost po celou dobu aktivity. Po necelých 5 minutách byli žáci uspořádání – jeden ze žáků se přihlásil a oznámil to. Žáci pracovali rychle, a proto se nechali „nachytat“ pojmem *Karel Jaromír Erben*, který byl v aktivitě dvakrát. Považovali to za chybu, a proto oba žáci stáli okolo „*pohádky*“. Žáci byli upozorněni, že se o chybu nejedná a měli možnost se opravit, čehož využili.

Kontrola byla provedena ústně (již mohli mluvit) tak, že jednotlivé skupiny měly za úkol zdůvodnit své postavení ve skupině, styčnými body byly zvoleny žánry. Díky tomuto pokynu žáci začali uvažovat nad tím, jaký vztah má daný pojem k žánru, a proto se několik žáků přesunulo k jiné skupině. Po obhájení svého postavení byli žáci požádáni, aby svým postavením (popř. pomocí ruky) znázornili vztahy ve skupině. Vznikly tak čtyři diagramy s jasně určenými vztahy, které žáci opět okomentovali.

V závěru diskuze jsme se žáků ptali, jak se cítili při aktivitě v první části. Někteří žáci (značná menšina) se vyjádřila tak, že jim bylo nepříjemné nevědět smysl toho, co dělají. Dále vyjádřili nelibost s přesouváním vlastní osoby po místnosti – umožnili to kvůli dosažení společného cíle. Skupina žáků, jež si byla vědoma společného cíle, si negativní pocity svých spolužáků neuvědomovala, vysvětlovali, že vše činili pro úspěšné dosažení cíle.

Zásadních momentů je v této aktivitě několik. Vzhledem k tomu, že žáci nemohou mluvit, jsou odkázáni na neverbální komunikaci. V této aktivitě tedy (1) dochází k rozvoji neverbální komunikace. Žáci mají jeden společný cíl, nicméně bez spolupráce k němu

nejsou schopní dojít, (2) musí tedy najít společnou cestu k řešení problému. Co se týče oblasti český jazyk a literatura, žákům jsou představeny pojmy bez vnitřních souvislostí a je na nich, aby (3) našli v uvedených pojmech vnitřní souvislosti. Pokud je našli chybně, jsou učitelem požádáni, aby (4) našli svou chybu a opravili se. V následné reflexi jsou všechny chyby podrobeny kritickému myšlení (př. *Proč Zlatovláska nepatří mezi bajky?*) a zároveň jsou žáci vyzváni k tomu, aby zdůvodnili svá postavení (př. *Proč Vodník patří mezi balady?*). Žáci vnitřní souvislosti mezi pojmy nejen slyší, ale také vidí, dokonce je sami ztvárňují svým postavením, (5) dochází zde k propojení více smyslů najednou, a tedy i k efektivnějšímu zapamatování.

Aktivita je vystavená na stejném principu jako aktivita první (větné členy) s tím rozdílem, že zde slouží k upevnění a rozšíření učiva.

4 ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na představení zážitkové pedagogiky. Svým obsahem se věnovala stručnému historickému přehledu, který ukázal, že zážitkové učení má dlouhou tradici. Přestože se zážitkové učení uplatňuje ve školním prostředí spíše v rámci osobnostního a sociálního rozvoje, na poli didaktiky českého jazyka stojíme na úplném začátku. Práce se proto soustředila na možnosti implementace zážitkových postupů do vyučování českého jazyka a zjistilo se, že zážitek by mohl nalézt své místo nejen ve výuce literatury (kde jsou principy zážitkového učení zkoumány), ale i v jazykové a komunikační a slohové výchově.

Praktická část zmapovala praktické působení zážitkových metod v konkrétních aktivitách, které byly vyzkoušené v 6. ročníku ZŠ. Z poznámek z praktické realizace ve výuce vyplývá, že zážitek ve výuce českého jazyka je nejen silným motivačním prvkem (mohl by se tedy stát nástrojem popularizace předmětu ČJL), ale také účinně propojuje teoretické učivo s praxí. Žáci tak měli možnost zjistit, kde a jak získané znalosti mohou použít, což je jedním z problémů češtiny. Poznatky byly žákům podávány prostřednictvím zážitku a v průběhu aktivity žáci zapojovali více smyslů najednou, docházelo tedy k účinnějšímu zapamatování poznatků.

Práce problematiku pouze nastiňuje, téma by si zasloužilo bližšího zkoumání.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

- BABUŠOVÁ, G. Interakce faktorů v konstruktivistické výuce. In *Čeština v 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: PedF UK, 2012.
- BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010.
- BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000.
- BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. Praha: Portál, 1998.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.
- BROKLOVÁ, Z. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*. Dizertační práce. Brno: MU, 2008.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: NLN, 1996.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M. *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN, 2010.
- ČECHOVÁ, M. K perspektivě vyučování češtině. *Český jazyk a literatura*, 2000–2001, 51, s. 146–149.
- ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozборы? *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, 62, s. 237–241.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha: Grada, 2007.
- DOČEKAL, V. Zkušenostní učení a evaluace. In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013.
- DOVHUNOVÁ, P., & ČERNÝ, M. Možnosti využití metody larp ve výuce českého jazyka. In *Didaktické studie*, 2015, 1, s. 87–99.
- FINK, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., & MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007.
- GRAHAM, P. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2009.
- GRECMANOVÁ, H., & URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.
- HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. UK: Praha, 2008.
- HANUŠ, R., & CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.
- HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006.
- HILSKÁ, V. *Zlatý fond her IV*. Praha: Portál, 2013.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy v oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinonice: H & H, 2007.
- HOUSER, P. *Hry se slovy a jazykem*. Praha: Portál, 2002.
- HRKAL, J., & HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2011.
- JIRÁSEK, I. Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 2016, 2, s. 154–178.
- JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: UP FTK, 2005.
- JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, jaro 2004, 1, s. 6–16.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Paido, 2007.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KOSTEČKA, J. *Do světa češtiny jinak*. Jinočany: H & H, 1993.
- KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- LIEBEROTH, Andreas. Shallow Gamification: Testing Psychological Effects of Framing an Activity as a Game. In *Games and culture*. May 2014.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2003.
- MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MARUŠÁK, R. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008.
- MOON, J. Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat? In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Paido, Brno, 2002.
- NEHYBA, J. Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 2011, 21 (3), s. 81–97.
- NEUMANN et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., & HRABAL, V. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 2010, 60 (1), s. 38–61.
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008.
- PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010.
- PELECH, J., & PIEPER, G. *The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Fortuna, 2010.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

- SCHNEIDEROVÁ, E. *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Portál, 2010.
- SCHNEIDEROVÁ, E. *Kuna nese nanuk*. Praha: Albatros, 2008.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 1. díl. Praha: PedF UK, 2011.
- STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., & WALTER, S. *Příručka I: Co je kritické myšlení*. Kritické myšlení, o. s., 2007.
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2014.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. In *Nová čeština doma a ve světě*, 2015, 2, s. 11–22.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & CHVÁL, M. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? In *Studia Paedagogica*, 2016, 1, s. 35–56.
- STRAKOVÁ, J. Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 2013, 23 (5), s. 734–743.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007.
- SVATOŠ, V., & LEBEDA P. *Outdoor trénink*. Praha: Grada Publishing, 2005.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011.
- ŠMILAUER, V. *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN, 1977.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.
- VALENTA, J. Ke specifické reflexi v edukačním dramatu. In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
- VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. MU: Brno, 1992.
- VIGOTSKIJ, S. L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005.
- Zlatý fond her I.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2008.
- ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 2011/2012, 62 (5), s. 241–244.
- ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2013.

Internetové zdroje:

Česká cesta. [online]. [cit. 2016-05-11]. Dostupné online: <<http://www.ceskacesta.cz>>

HOFFMANNOVÁ-JIŘIČKOVÁ, J. Syntax a jak jí vyučovat. In *Naše řeč* [online]. 1980, 63 [cit. 2016-05-01]. Dostupné online: <<http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=6180>>.

Larpová databáze. Brouk. [online]. [cit. 2016-05-15]. Dostupné online: <<http://larpovadatabase.cz/larp/brouk/771>>

Larpová databáze. Ook! [online]. [cit. 2016-05-15]. Dostupné online: <<http://larpovadatabase.cz/larp/ook/562>>

Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách [online]. Praha: VÚP, 2011. [cit. 2016-04-1]. Dostupné online: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>>.

Outward Bound International [online]. [cit. 2016-05-11]. Dostupné online: <<http://www.outwardbound.net/>>

Prázdninová škola Lipnice [online]. [cit. 2016-05-10]. Dostupné online: <www.psl.cz>

Prázdninová škola Lipnice (PŠL). *Zážitková pedagogika – handouty pro učitele* [online]. PŠL, 2013. [cit. 2016-04-10]. Dostupné online: <http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf>

Prázdninová škola Lipnice (PŠL). *Škola zážitkem – Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků* [online]. PŠL, 2010. [cit. 2016-04-10]. Dostupné online: <http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/Skola_zazitkem_web.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. [cit. 2016-04-1]. Dostupné online: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1: Scénáře pro aktivitu *Jak mluvíme?*

1. Milostný trojúhelník A

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

David

Jmenuješ se David a jsi Adélčin přítel. Adéla tě ale podvedla s tvým kamarádem Goliášem a chce se s tebou rozejít. Ty ji máš pořád rád, chceš si ji udržet za každou cenu, a proto ji oslovuješ láskyplnými slovy (například *miláčku*). Svou lásku jí dáváš neustále najevo.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu použij slovo *miláčku*.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Goliáš

Jsi přítel Cecilky, ale začal sis něco s její nejlepší kamarádkou Adélou, kterou máš rád, a proto s ní chceš být. Vadí ti, že se David snaží si Adélu udržet, chováš se proto k němu velmi povýšenecky a v konverzaci s ním si nedokážeš pomoci a pořád se ho snažíš shazovat. Například když David tvrdí, že má Adélu rád, reaguješ výrazy jako: *No ty určitě! Jasně!* atd.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu použij slovní spojení *no jasně!*.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Cecilie

Jsi Goliášova přítelkyně, se kterým si ovšem něco začala tvoje nejlepší kamarádka Adéla. Jdeš proto za ní, aby sis to s ní vyřídila a pro slova, kterými ji oslovuješ, nechodíš daleko, jelikož máš veliký vztek. Cítíš k ní nenávist a všemi slovy k ní vyjadřuješ svůj odpor!

Pokyn: Chovej se odtažitě k Adéle a minimálně jednou ji oslov jako *kozu*, abys ji urazila.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Adéla

Jsi Davidova přítelkyně, ale máš ráda kluka své nejlepší kamarádky Cecilky – Goliáše. V situaci, která nastane, se snažíš hlavně všechny usměrnit, a proto všechny především jen mírně oslovuješ (např. *Je mi to líto, Davidku*).

Pokyn: Buď na své kamarády velmi milá, především na Cecilku, všechny oslovuj tak, jako byste byli nejlepší kamarádi.

2. Já to nebyl! A

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střepy pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Bára – maminka

Jsi maminka a máš krásnou rodinu, jsi na ni pyšná. Svého muže Emila máš hodně ráda, každé slůvko, které je jemu určené, je plné lásky. Je to tvůj *Emílek, drahoušek největší...* Jenže ze všeho nejvíc máš ráda své malé dítě (Felix), které potřebuje pořád *papat a hajat*. Nemůžeš si pomoci a takto na něj pořád mluvíš.

Pokyn: Minimálně jednou Emila pohlad' po rameni a řekni mu *drahoušku*.

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střepy pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Emil – tatínek

Jsi tatínek a velká hlava rodiny, aspoň to tak cítíš. Jenže víš, že tvoje malé dítě má pořád velké oči jenom na maminku, což se ti vůbec nelíbí. Vždyť je to i tvé dítě! A proto svůj pocit řešíš tím, že se snažíš dítě odstrčit od maminky, vždyť je to jenom *mrňous, děcko*, které pořád rve.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu řekni slovo *děcko*.

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Felix – dítě

Jsi mrně a sotva umíš mluvit, své rodiče máš velice rádo. Jenže jakmile na tebe začnou být trochu více hluční (především tvůj táta, máš z něho strach...), tak vytvoříš bobek do kalhot a uděláš *EE*, za chvíli máš hned hlad a zcela nutně potřebuješ nakrmit, maminka ti pomůže (zahráj to!). Neumíš sice mluvit, ale viděl jsi, že to okno rozbil Hubert. Musíš to sdělit svým rodičům!

Pokyn: Musíš zahrát, že se ti chce na záchod, ale nesmíš to říct jinak než *EE*. Snaž se svým rodičům sdělit, že okno rozbil Hubert!

Tvá postava neumí mluvit, je to mrně!

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Hubert – dítě

Jsi pubertální výrostek v rodině. Co ti říkají rodiče, to si moc k srdci nebereš – však o nic nejde. Nikdy. Ale vždycky tě píchne u srdce pocit, že TYS zase něco provedl. Jak ty? A jak zase? Vždy to dáš svým rodičům najevo, přece tě nebudou hned urážet!

Hm, problém je v tom, že to okno jsi skutečně rozbil ty (a samozřejmě chceš svalit vinu na mladšího sourozence).

Pokyn: Svaluj vinu na svého mladšího sourozence. Dávej svým rodičům najevo, že ty šéfuješ rodině.

3. Na pohřbu A

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně

za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Ignác

Cítíš se být tím, který musí všechny uklidňovat. Máš své příbuzné velice rád. Čím víc je uklidňuješ, tím víc ti dochází hrůza z konečnosti smrti. Nedokážeš vyslovit, že příbuzný zemřel, vždy to vyjádříš jinými slovy, která se ti zdají být milejší a uctivější.

O peníze se moc nestaráš, nicméně trochu peněz na opravu koupelny by se ti hodilo.

Pokyn: Minimálně dvakrát řekni, že příbuzný *zesnul* a zahraj, že tě jenom pouhé vyslovení ničí a bolí.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Jidáš

Jsi rád, že váš příbuzný zemřel. Nesnášel jsi ho! Neobtěžuješ se uctivostmi a klidně zplna hrdla všem řekneš, že jsi rád, že konečně *chcíp!* Své příbuzné rád urážíš a ponižuješ, především Květoslava za jeho obrovské břicho, kterému pokaždé jinak přezdíváš.

Peníze chceš všechny pro sebe a podle toho se tak chováš.

Pokyn: Minimálně dvakrát řekni, že příbuzný *chcípl*. Chovej se k ostatním neurvale.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Květoslav

Na pohřbu jsi jenom kvůli penězům, o své příbuzné se nestaráš. Jsi takový strýček Skrblík – chceš vše pro sebe. Máš rád jídlo, za poslední rok jsi poměrně dost přibral, což se projevilo na velikosti tvého břicha. Co si budeme povídat, tvé břicho je velké jako bříško nastávající maminky (zahraj to!). Řešíš, že pohřeb byl zbytečně moc drahý a chceš to říct všem svým žijícím příbuzným. Sám si uvědomuješ, že s tou cenou přeháníš, nicméně ti stejně přijde jako pětimilionový pohřeb.

Peníze chceš pro sebe, ale jsi ochoten smlouvat.

Pokyn: Zahraj, že máš velké břicho.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně

za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Lukrécie

Ráda shazuješ Květoslava. Je ti jasné, že s těmi penězi přehání, a proto nevynecháš jedinou příležitost a shazuješ ho za to, že zbytečně řeší cenu pohřbu. No jasně, co ten si o sobě jako myslí? Pro zlá slova nechodíš vůbec daleko. Chceš si to s ním vyříkat i přes jeho veliké břicho, na které neustále poukazuješ a označuješ ho i jinými názvy.

Pro peníze bys udělala cokoliv!

Pokyn: Shazuj Květoslava. Minimálně dvakrát označ břicho Květoslava jako *panděro*.

1. Milostný trojúhelník B

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

David

Jmenuješ se David a jsi Adélčin přítel. Adéla tě ale podvedla s tvým kamarádem Goliášem a chce se s tebou rozejít. Ty ji máš pořád rád, chceš si ji udržet za každou cenu, a proto ji oslovuješ láskyplnými slovy (například *miláčku*). Svou lásku jí dáváš neustále najevo.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu použij slovo *zlatíčko*.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Goliáš

Jsi přítel Cecilky, ale začal sis něco s její nejlepší kamarádkou Adélou, kterou máš rád, a proto s ní chceš být. Vadí ti, že se David snaží si Adélu udržet, chováš se proto k němu velmi povýšenecky a v konverzaci s ním si nedokážeš pomoci a pořád se ho snažíš shazovat. Například když David tvrdí, že má Adélu rád, reaguješ výrazy jako: *No ty určitě! Jasně!* atd.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu použij slovní spojení *no to si piš jako!*.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Cecilie

Jsi Goliášova přítelkyně, se kterým si ovšem něco začala tvoje nejlepší kamarádka Adéla. Jdeš proto za ní, aby sis to s ní vyřídila a pro slova, kterými ji oslovuješ, nechodíš daleko,

jelikož máš veliký vztek. Cítíš k ní nenávist a všemi slovy k ní vyjadřuješ svůj odpor!

Pokyn: Chovej se odtažitě k Adéle a pokus se ji minimálně jednou pořádně slovně urazit.

Milostný trojúhelník

Jak se říká, láska hýbe světem. Ovšem svět někdy hýbe láskou i do třech (čtyřech?) směrů. Adélka s Cecilkou a David s Goliášem jsou čtyři hlavní aktéři v této (milostné) scéně. Pokuste se světem zahýbat i vy a přehráním scénky vyřešit tuto podivuhodnou situaci...

Adéla

Jsi Davidova přítelkyně, ale máš ráda kluka své nejlepší kamarádky Cecilky – Goliáše. V situaci, která nastane, se snažíš hlavně všechny usměrnit, a proto všechny především jen mírně oslovuješ (např. *Je mi to líto, Davidku*).

Pokyn: Buď na své kamarády velmi milá, především na Cecilku, všechny oslovuj tak, jako byste byli nejlepší kamarádi.

2. Já to nebyl! B

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Bára – maminka

Jsi maminka a máš krásnou rodinu, jsi na ni pyšná. Svého muže Emila máš hodně ráda, každé slůvko, které je jemu určené, je plné lásky. Je to tvůj *Emílek, drahoušek největší*... Jenže ze všeho nejvíc máš ráda své malé dítě (Felix), které potřebuje pořád *papat a hajat*. Nemůžeš si pomoci a takto na něj pořád mluvíš.

Pokyn: Minimálně jednou Emila pohlad' po rameni a řekni mu *můj miláčku*.

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Emil – tatínek

Jsi tatínek a velká hlava rodiny, aspoň to tak cítíš. Jenže víš, že tvoje malé dítě má pořád

velké oči jenom na maminku, což se ti vůbec nelíbí. Vždyť je to i tvé dítě! A proto svůj pocit řešíš tím, že se snažíš dítě odstrčit od maminky, vždyť je to jenom *mrňous*, *děcko*, které pořád rve.

Pokyn: Minimálně dvakrát ve svém projevu řekni slovo *mrňous*.

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Felix – dítě

Jsi mrně a sotva umíš mluvit, své rodiče máš velice rádo. Jenže jakmile na tebe začnou být trochu více hluční (především tvůj táta, máš z něho strach...), tak vytvoříš bobek do kalhot a uděláš *EE*, za chvíli máš hned hlad a zcela nutně potřebuješ nakrmit, maminka ti pomůže (zahráj to!). Neumíš sice mluvit, ale viděl jsi, že to okno rozbil Hubert. Musíš to sdělit svým rodičům!

Pokyn: Musíš zahrát, že se ti chce na záchod, ale nesmíš to říct jinak než *EE*. Snaž se svým rodičům sdělit, že okno rozbil Hubert!

Tvá postava neumí mluvit, je to mrně!

Já to nebyl!

Nic není takové, jaké se to zdá být, někdy i smysly klamou. Jednoho večera byl slyšet zvuk charakteristický pro rozbíjení tabule skla v okně. Střeby pomalu padají na zem, vedle malé panenky a jezdicího autíčka. Jakmile rodiče vběhnou do pokoje, není jisté, kdo je viník.

Já to nebyl! je krátká scénka plná výmluv, pošklebování, povyšování i láskyplných slov. Kdo to ale byl, když já to nebyl? Vaším úkolem je přehrát scénku tak, aby divákům bylo jasné, kdo to (ne)byl!

Hubert – dítě

Jsi pubertální výrostek v rodině. Co ti říkají rodiče, to si moc k srdci nebereš – však o nic nejde. Nikdy. Ale vždycky tě píchne u srdce pocit, že TYS zase něco provedl. Jak ty? A jak zase? Vždy to dáš svým rodičům najevo, přece tě nebudou hned urážet!

Hm, problém je v tom, že to okno jsi skutečně rozbil ty (a samozřejmě chceš svalit vinu na mladšího sourozence).

Pokyn: Svaluj vinu na svého mladšího sourozence. Dávej svým rodičům najevo, že ty šéfuješ rodině.

3. Na pohřbu B

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Ignác

Cítíš se být tím, který musí všechny uklidňovat. Máš své příbuzné velice rád. Čím víc je uklidňuješ, tím víc ti dochází hrůza z konečnosti smrti. Nedokážeš vyslovit, že příbuzný zemřel, vždy to vyjádříš jinými slovy, která se ti zdají být milejší a uctivější.

O peníze se moc nestaráš, nicméně trochu peněz na opravu koupelny by se ti hodilo.

Pokyn: Minimálně dvakrát řekni, že příbuzný *odešel na věčné časy* a zahraj, že tě jenom pouhé vyslovení ničí a bolí.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Jidáš

Jsi rád, že váš příbuzný zemřel. Nesnášel jsi ho! Neobtěžuješ se uctivostmi a klidně zplna hrdla všem řekneš, že jsi rád, že konečně *chcíp!* Své příbuzné rád urážíš a ponižuješ, především Květoslava za jeho obrovské břicho, kterému pokaždé jinak přezdíváš.

Peníze chceš všechny pro sebe a podle toho se tak chováš.

Pokyn: Minimálně dvakrát řekni, že příbuzný *chcíp!* Chovej se k ostatním neurvale.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Květoslav

Na pohřbu jsi jenom kvůli penězům, o své příbuzné se nestaráš. Jsi takový strýček Skrblík – chceš vše pro sebe. Máš rád jídlo, za poslední rok jsi poměrně dost přibral, což se projevilo na velikosti tvého břicha. Co si budeme povídat, tvé břicho je velké jako břicho nastávající maminky (*zahraj to!*). Řešíš, že pohřeb byl zbytečně moc drahý a chceš to říct všem svým žijícím příbuzným. Sám si uvědomuješ, že s tou cenou přeháníš, nicméně ti stejně přijde jako pětimilionový pohřeb.

Peníze chceš pro sebe, ale jsi ochoten smlouvat.

Pokyn: Zahraj, že máš velké břicho.

Na pohřbu

Vše jednou končí. Říká se, že když se jedny dveře zavírají, druhé se otevírají. Jaké dveře se otevrou na pohřbu?

Stojíte u hrobu a vzpomínáte na zesnulého příbuzného. Je sice hrozné, že zemřel, nicméně za sebou zanechal velmi tučné jmění. Kdo ho získá?

Lukrécie

Ráda shazuješ Květoslava. Je ti jasné, že s těmi penězi přehání, a proto nevynecháš jedinou příležitost a shazuješ ho za to, že zbytečně řeší cenu pohřbu. No jasně, co ten si o sobě jako myslí? Pro zlá slova nechodíš vůbec daleko. Chceš si to s ním vyříkat i přes jeho veliké břicho, na které neustále poukazuješ a označuješ ho i jinými názvy.

Pro peníze bys udělala cokoliv!

Pokyn: Shazuj Květoslava. Minimálně dvakrát označ břicho Květoslava jako *panděro* a *vanu*.